UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES – ILA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARIANNA COLLARES SOARES REGO

FORMAÇÃO PLURAL CONECTADA: a construção da identidade docente em tempos de ensino de inglês personalizado

Rio Grande

2026

MARIANNA COLLARES SOARES REGO

FORMAÇÃO PLURAL CONECTADA: a construção da identidade docente em tempos de ensino de inglês personalizado

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Orientador: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral
Co-orientadora: Profª. Drª. Camila Gonçalves dos Santos do Canto

Rio Grande

2026

R343f Rego, Marianna Collares Soares
Formação plural conectada: a construção da identidade docente em tempos de ensino de inglês personalizado / Marianna Collares Soares Rego. – 2026.
139f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

Orientador: Dr. Adail Ubirajara Sobral
Coorientadora: Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto

1. Formação plural conectada. 2. Identidade docente. 3. Ensino personalizado. 4. Docência empreendedora. 5. Inteligência artificial generativa. I. Sobral, Adail Ubirajara. II. Canto, Camila Gonçalves dos Santos do. III. Título

CDU 81/82

Catalogação na fonte: Bibliotecária Doris Santana CRB10/1806

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE nº 08/2026

No dia vinte e dois de julho de dois mil e vinte e seis, através de reunião híbrida, realizou-se a defesa de tese no PPGL – FURG, da doutoranda Marianna Collares Soares Rego, intitulada: **"Formação plural conectada: a construção da identidade docente em tempos de ensino de inglês personalizado"**. A sessão foi aberta às catorze horas pelo Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral (FURG), orientador da tese e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pela Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto (Coorientadora - UNIPAMPA), Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer (FURG), Prof. Dr. Alan Ricardo Costa (UFRR) e pela Profa. Dra. Vanessa Ribas Fialho (UFSM). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que APROVA a doutoranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Doutor em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, o presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata.

gov.br Documento assinado digitalmente
ADAIL UBIRAJARA SOBRAL
Data: 22/07/2026 17:10:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral (Orientador – FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO
Data: 22/07/2026 21:52:13-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto (Coorientadora - UNIPAMPA)

gov.br Documento assinado digitalmente
CAMILA LAWSON SCHEIFER
Data: 29/07/2026 17:25:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer (FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
ALAN RICARDO COSTA
Data: 29/07/2026 19:37:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa (UFRR)

gov.br Documento assinado digitalmente
VANESSA RIBAS FIALHO
Data: 05/08/2026 10:24:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Vanessa Ribas Fialho (UFSM)

Dedico este trabalho ao querido professor Valter Henrique de Castro Fritsch (in memoriam), que, numa manhã chuvosa em uma aula de Literaturas de Língua Inglesa IV, olhou para mim e realmente me enxergou quando eu não acreditava que seria capaz de ensinar inglês. Naquele momento, disse: "eu ainda vou te ver ser professora de inglês, e nós vamos rir desse pessimismo todo". À minha querida avó Noemi (in memoriam), meu exemplo de força para sempre lutar por aquilo que eu acredito.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos, que me desacomodaram, fizeram-me (e fazem) questionar tudo o que já está posto sobre o ensino de inglês. Para eles, que entenderam minhas ausências quando desenvolver essa pesquisa me dominou de uma forma difícil de lidar. Obrigada pelas palavras de incentivo, pela confiança no meu trabalho e pelas vibrações para que tudo desse certo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (FURG), e ao professor Adail Ubirajara Sobral, pelo suporte acadêmico.

Aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado, cada um à sua maneira. À minha mãe, de quem herdei o comprometimento e a resiliência, sempre ansiosa para entender que tanto eu precisava escrever e me ausentar; ao meu pai, de quem herdei toda a gana pelos estudos. Eu sou porque nós somos.

Às amizades que permaneceram e às novas que chegaram, aos *close friends*, os quais apelidei carinhosamente de *bests* no *Instagram*, por me escutarem e rirem dos perrengues comigo.

À querida professora Camila Gonçalves dos Santos do Canto, pela sensibilidade, pelo acolhimento, pela orientação sempre humana, empática e qualificada. Nunca vou esquecer da forma como me acolheste quando enfrentei tempestades inesperadas no alto mar da pós-graduação. Nossa amizade e parceria é um presente que levarei para vida.

À banca, ao querido professor Alan Ricardo Costa e às queridas professoras Camila Lawson Scheifer e Vanessa Fialho, minhas maiores inspirações não só no âmbito acadêmico, mas também na forma como enxergam e constroem um mundo melhor. Sou muito privilegiada por ter encontrado, convivido e pesquisado (com e a partir de) vocês. Muito obrigada!

À mulher da minha vida, Larissa Martins, que me deu força quando eu desmororei, que comemorou cada conquista comigo, e que sentou ao meu lado no escritório, nos extensos dias de escrita, para que eu não me sentisse tão solitária. Quem me levou para ver inúmeros pores do sol, para lembrar que a vida é boa apesar de qualquer pedra no caminho. Ela que me ajuda a enxergar todos os dias que eu consigo fazer coisas difíceis. Obrigada, meu amor.

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!
(Mário Quintana)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal problematizar as competências da professora e do professor de inglês empreendedores no processo de construção de uma identidade docente, em tempos de *ensino personalizado*. Dito isso, são objetivos específicos deste trabalho: (i) mapear e comparar minhas experiências profissionais entre 2020 e 2025, a fim de identificar marcos da construção dessa identidade; (ii) discutir como a integração da Inteligência Artificial Generativa (IA) ao processo de tornar-se professora configura novas competências e posicionamentos docentes no cenário digital; e (iii) propor o conceito de formação *plural conectada* como possibilidade de representação da reconfiguração do(s) eu(s) na docência empreendedora. Para tanto, alinho-me à Linguística Aplicada Transgressiva (Kumaravadivelu, 2006; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2010) e aos Letramentos Críticos (Takaki, 2014; Duboc, 2015; Monte-Mór, 2017), por compreender que a formação docente contemporânea precisa ser pensada a partir das brechas, das práticas sociais e das relações de poder que atravessam o ensino de língua inglesa. Também mobilizo discussões sobre crenças e saberes docentes, colaboração e cooperação (Santos, 2012), Cultura da Conexão (Jenkins, 2013), ensino personalizado e Inteligência Artificial (Santaella, 2023), a fim de compreender como a docência deixa de se restringir à sala de aula e passa a envolver produção de conteúdo, *persona* digital, regulamentação algorítmica, curadoria e agenciamento críticos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem autoetnográfica relacional (Ellis; Bochner, 2004; Ellis; Adams; Bochner, 2011; Allen-Collinson, 2013), cujo corpus é composto por 15 postagens compartilhadas no *Instagram* da *Unlock Your English: Comunicação e Liberdade*. As produções foram organizadas em três categorias analíticas, a saber: performances de si, percursos da docência conectada e identidade coreografada. A análise indica que a identidade docente investigada se constrói na negociação entre os *selves* professora, pesquisadora, empreendedora, pessoa e aprendiz, atravessados por demandas pedagógicas, mercadológicas e digitais. Como resultado, apresento o conceito de *formação plural conectada* como um processo contínuo, crítico e sempre situado, que expande os saberes docentes (Tardif, 2014) em quatro competências emergentes: discursivo-multimodal, ético-identitária, crítico-curadora e tecnológico-pedagógico-empreendedora, assim corroborando a reconceitualização do ser professora e professor de inglês na atualidade.

Palavras-chave: Formação Plural Conectada; Identidade docente; Ensino personalizado; Docência empreendedora; Inteligência Artificial Generativa.

ABSTRACT

This study aims to problematize the competences required of English teachers who operate entrepreneurially in the construction of a teaching identity within the context of *personalized education*. More specifically, it seeks to: (i) map and compare my professional experiences between 2020 and 2025 in order to identify key moments in the construction of this identity; (ii) discuss how the integration of Generative Artificial Intelligence (GenAI) into the process of becoming a teacher gives rise to new competences and teaching positions in digital contexts; and (iii) propose the concept of plural connected teacher development as a way of representing the reconfiguration of the self/selves in entrepreneurial teaching. To this end, the study is grounded in Transgressive Applied Linguistics (Kumaravadivelu, 2006; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2010) and Critical Literacies (Takaki, 2014; Duboc, 2015; Monte-Mór, 2017), based on the understanding that contemporary teacher education must be approached through the gaps, social practices, and power relations that permeate English language teaching. It also draws on discussions of teacher beliefs and knowledge, collaboration and cooperation (Santos, 2012), Networked Culture (Jenkins, 2013), personalized education, and Artificial Intelligence (Santaella, 2023), in order to understand how teaching is no longer confined to the classroom, but now also involves content production, digital persona construction, algorithmic regulation, critical curation, and critical agency. Methodologically, this is a qualitative study based on a relational autoethnographic approach (Ellis; Bochner, 2004; Ellis; Adams; Bochner, 2011; Allen-Collinson, 2013). Its corpus consists of 15 posts shared on the Instagram profile of *Unlock Your English: Comunicação e Liberdade*. These productions were organized into three analytical categories: performances of the self, pathways of connected teaching, and choreographed identity. The analysis indicates that the teacher identity investigated in this study is constructed through the negotiation of multiple selves, teacher, researcher, entrepreneur, person, and learner, shaped by pedagogical, market-oriented, and digital demands. As a result, I present the concept of *plural connected teacher development* as a continuous, critical, and situated process that expands teacher knowledge (Tardif, 2014) into four emerging competences: discursive-multimodal, ethical-identitarian, critical-curatorial, and technological-pedagogical-entrepreneurial. In doing so, the study contributes to the reconceptualization of what it means to be an English teacher nowadays.

Keywords: Plural Connected Teacher Development; Teacher identity; Personalized education; Entrepreneurial teaching; Generative Artificial Intelligence.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal problematizar las competencias de docentes emprendedores de inglés en el proceso de construcción de una identidad docente, en tiempos de *enseñanza personalizada*. En este marco, los objetivos específicos de este trabajo son: (i) mapear y comparar mis experiencias profesionales entre 2020 y 2025, con el fin de identificar hitos en la construcción de dicha identidad; (ii) discutir cómo la integración de la Inteligencia Artificial Generativa (IA) en el proceso de devenir docente configura nuevas competencias y posicionamientos pedagógicos en el escenario digital; y (iii) proponer el concepto de formación plural conectada como una posibilidad de representar la reconfiguración del/de los yo(s) en la docencia emprendedora. Para ello, me sitúo en el campo de la Lingüística Aplicada Transgresiva (Kumaravadivelu, 2006; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2010) y de los Literacidades Críticas (Takaki, 2014; Duboc, 2015; Monte-Mór, 2017), al comprender que la formación docente contemporánea debe pensarse desde las fisuras, las prácticas sociales y las relaciones de poder que atraviesan la enseñanza de lengua inglesa. Asimismo, movilizo discusiones sobre creencias y saberes docentes, colaboración y cooperación (Santos, 2012), Medios Propagables (Jenkins, 2013), enseñanza personalizada e Inteligencia Artificial (Santaella, 2023), con el propósito de comprender cómo la docencia deja de restringirse al aula y pasa a implicar producción de contenido, persona digital, regulación algorítmica, curaduría y agenciamiento críticos. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, de enfoque autoetnográfico relacional (Ellis; Bochner, 2004; Ellis; Adams; Bochner, 2011; Allen-Collinson, 2013), cuyo corpus está compuesto por 15 publicaciones compartidas en el perfil de Instagram de *Unlock Your English: Comunicação e Liberdade*. Las producciones fueron organizadas en tres categorías analíticas, a saber: performances de sí, trayectorias de la docencia conectada e identidad coreografiada. El análisis indica que la identidad docente investigada se construye en la negociación entre los selves docente, investigadora, emprendedora, persona y aprendiz, atravesados por demandas pedagógicas, mercadológicas y digitales. Como resultado, presento el concepto de *formación plural conectada* como un proceso continuo, crítico y siempre situado, que expande los saberes docentes (Tardif, 2014) en cuatro competencias emergentes: discursivo-multimodal, ético-identitaria, crítico-curatorial y tecnológico-pedagógico-emprendedora, corroborando así la reconceptualización del ser docente de inglés en la actualidad.

Palabras clave: Formación Plural Conectada; Identidad docente; Enseñanza personalizada; Docencia emprendedora; Inteligencia Artificial Generativa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação Brasileira de Linguística Aplicada
AM	Aprendizagem de Máquina
AP	Aprendizagem Profunda
ASL	Aquisição de Segunda Língua
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ECL	Ensino Comunicativo de Línguas
ELBT	Ensino de Línguas Baseado em Tarefas
ESL	English as a Second Language
IA	Inteligência Artificial
IBM	International Business Machines
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LC	Letramentos Críticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LIC	Language in Context
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMO	Online-Merge-Offline
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Saber dos professores segundo Tardif (2014)
Figura 2 — "*No plural, porque somos plurais"* (11.08.2020)
Figura 3 — "*Aprendi inglês exclusivamente no Brasil"* (16.02.2021)
Figura 4 — "*Aqui, o seu inglês estrangeiro tem potencial e valor"* (16.02.2023)
Figura 5 — "*Nossas mudanças internas influenciam nossas práticas de ensino e de aprendizagem"* (06.11.2024)
Figura 6 — "*Como usar o Kindle para aprender inglês"* (06.08.2020)
Figura 7 — "*É preciso combater a falsa ideia de que existe um único inglês*" (10.11.2021)
Figura 8 — "*É preciso combater a falsa ideia de que existe um único inglês*", parte 2 (10.11.2021)
Figura 9 — "*Por que jogos nos ajudam a aprender inglês?*" (14.01.2022)
Figura 10 — "*How to make chimarrão*" (14.06.2023)
Figura 11 — "*Listen Up!*" (26.03.2024)
Figura 12 — "*Pílulas da Sala de Aula*" (26.03.2024)
Figura 13 — *"Ésclói, éscloi, déliti, please!"* (07.06.2021)
Figura 14 — *"This is a work of art X This is bullshit"* (04.02.2022)
Figura 15 — *"Teacher, quantas vezes por semana preciso ter contato com o inglês?"* (24.02.2023)
Figura 16 — *"Teacher, você disse que não ia ter homework essa semana"* (04.10.2024)
Figura 17 — *"Na Unlock, não precisa ter medo de errar!"* (04.02.2025)
Figura 18 — Dimensões da *Identidade docente plural*
Figura 19 — Dimensões da *Identidade docente conectada*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — *Corpus* para análise
Tabela 2 — Competências emergentes da formação *plural conectada*

SUMÁRIO

PARTE 1.....14
DEIXE-ME SER O QUE SOU, O QUE SEMPRE FUI, UM RIO QUE VAI FLUINDO: minha trajetória até aqui.....14
EU SOU PORQUE NÓS SOMOS: a construção da tese.....35
PARTE 2.....42
LIBERTAR PRIMEIRO, EDUCAR DEPOIS: um panorama político-histórico sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, os documentos oficiais e a formação docente na perspectiva crítica.....42
1.2 A Virada Crítica, sua ruptura epistemológica e os Letramentos Críticos na contemporaneidade.....51
O TODO É MAIOR DO QUE A SOMA DAS PARTES: o papel da colaboração e da cooperação à construção de identidades docentes.....58
2.1 Crenças, saberes e identidades docentes: os três pilares da formação conectada.....59
2.2 Docência em marés conectadas: cooperação e colaboração em tempos de Cultura da Conexão.....63
PANE NO SISTEMA, ALGUÉM ME DESCONFIGUROU: o advento da Inteligência Artificial (IA) e os impactos à formação docente continuada.....68
3.1 Um oceano de possibilidades entre a superfície e o abismo da Inteligência Artificial (IA).....68
3.2 Desconfigurações docentes: o dilema entre o uso de Inteligência Artificial Generativa (IA) e as novas competências de professoras e professores empreendedores.....73
PARTE 3.....78
ESTAMOS TODOS NA SARJETA, MAS ALGUNS DE NÓS OLHAM PARA AS ESTRELAS: o aporte metodológico.....78
4.1 A docente humana, social e digital: o desenho da pesquisa.....79
4.2 “Um rio que foi fluindo, fluindo…”: a análise do corpus.....85
4.2.1 Performances de si: autoapresentação à comunidade virtual.....86
4.2.2 Percursos da docência conectada: as dicas de inglês e as reflexões sobre aprendizagem para adultos.....94
4.2.3 Identidade coreografada: a (re)produção e adaptação de trends para o contexto do ensino de inglês.....105
PARTE 4.....114
FORMAÇÃO PLURAL CONECTADA: a tese.....114
O RIO DESÁGUA, MAS NÃO PARA: considerações finais.....122
ANEXOS.....127
Anexo 1.....127
Anexo 2.....129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....130

PARTE 1

DEIXE-ME SER O QUE SOU, O QUE SEMPRE FUI, UM RIO QUE VAI FLUINDO: minha trajetória até aqui

Tenta esquecer-me...
Ser lembrado é como evocar
Um fantasma... Deixa-me ser o que sou,
O que sempre fui, um rio que vai fluindo...
Em vão, em minhas margens cantarão as horas,
Me recamarei de estrelas como um manto real,
Me bordarei de nuvens e de asas,
Às vezes virão a mim as crianças banhar-se...
Um espelho não guarda as coisas refletidas!
E o meu destino é seguir... é seguir para o Mar,
As imagens perdendo no caminho...
Deixa-me fluir, passar, cantar...
Toda a tristeza dos rios
É não poder parar!

(Mário Quintana)

Desde muito nova, ouvi que meu futuro seria brilhante. Lembro que nos últimos dias de aula do ensino fundamental em 2014, enquanto assinávamos as camisetas uns dos outros, numa espécie de rito de passagem para o ensino médio, pedi para a minha professora de português assinar a minha. Dez anos depois, ainda recordo suas doces palavras: *Segue assim, pois teu futuro será brilhante!*

Até aquele momento, sentia, como escreveu Quintana, que o meu destino era seguir para o mar: algum lugar grandioso e potente. No entanto, o que eu não sabia é que esse mar, projetado pelos outros para mim, sufocaria-me a ponto de não me permitir que fluísse, passasse, cantasse, tal qual a personalidade que o eu-lírico clama. Certamente, você, querida leitora/querido leitor, está se perguntando o que esse oceano tinha me proposto, para onde ele me levaria, afinal. Por isso, convido-lhe a embarcar na história da minha vida rumo ao pélago reinventado nesses últimos dez anos de trajetória acadêmica e profissional, que me deixou ser o

que sou: mulher, lésbica, professora de inglês, pesquisadora e aprendiz da vida, como *um rio que vai fluindo*.

Para isso, precisaremos voltar alguns anos nessa linha do tempo. Sou filha da classe trabalhadora, logo, embora uma vida confortável tenha me sido ofertada, venho de uma família materna que, no geral, não concluiu os estudos básicos. Minha mãe abandonou o *segundo grau* depois de duas reprovações e de uma tentativa falha de se formar no antigo Magistério. Em seguida, conseguiu seu primeiro emprego no restaurante dos seus pais e, desde os 16 anos, nunca parou de trabalhar. Meu pai, com melhores condições de acesso à educação à época, não concluiu a faculdade de Engenharia Química devido à dependência *química* — uma triste ironia do destino. Assim como minha mãe, começou a trabalhar cedo no comércio do meu avô paterno, teve outros empregos e só parou porque se aposentou por invalidez em 2016. Podemos perceber, então, que nasci de pais os quais queriam fazer tudo diferente, pois desejavam para mim o que não alcançaram, por essas e outras tantas razões de uma vida conturbada.

Conto isso, querida leitora/querido leitor, porque o trabalho fez com que eu tivesse meu primeiro contato educacional aos seis meses de idade. Fui o bebê da creche, a criança da escolinha e do jardim de infância, até chegar ao primeiro ano do ensino fundamental. Aprendi a engatinhar, a andar e a falar no período de desenvolvimento esperado para uma pessoa típica. Muito disso, segundo pessoas que participaram da minha criação, dizia respeito à postura de incentivo à leitura, às brincadeiras lúdicas e ao exercício da criatividade adotado pela minha avó materna. Ganhei livros desde muito cedo. Rememoro, nos dias de hoje, momentos em que meu padrinho queria me ensinar a ler, inclusive antes do período recomendado. Meu entusiasmo com a leitura e com a escrita era utilizado de exemplo na família, bem como minha rápida aprendizagem na escolinha.

Em contrapartida, todos esses incentivos vieram acompanhados do ensinar-me a ser autossuficiente e a fazer as coisas *sozinha*: aprender a escrever, para poder mandar *sozinha* as cartas para o coelhinho da páscoa e para o papai noel; aprender a ler, para não precisar que outras pessoas lessem para mim; aprender a ler e a escrever, para poder fazer as tarefas da escola *sozinha* quando chegasse em casa. Uma individualidade celebrada e desejada por muitos pais, porque, na vida, “não podemos depender da ajuda de ninguém” — diziam os meus.

Na escola regular, alguns frutos começaram a ser colhidos, por causa dessa forte individualidade, enquanto outros apodreceram. *Ser lembrado é como evocar um fantasma*, como nas estrofes de Quintana, mas tal fantasma foi essencial para me levar a esta tese de doutorado. *Imagens que se perderam no caminho* ajudaram-me a substituir crenças profissionais e pessoais por novos olhares e novas perspectivas possíveis para a carreira e para a vida.

Na antiga *quarta série*, a primeira demanda do desenvolvimento escolar finalmente chegou à minha mãe. A professora escreveu, em um bilhete cuidadoso, que minha letra estava muito pequena e que, aos poucos, tornar-se-ia ilegível. Com a recomendação de um caderno de caligrafia em mãos e uma figura materna que visava à excelência, treinei letras, palavras e frases meses a fio. Anos depois, descobri que isso poderia ser reflexo da forma como eu me enxergava, já que não só o tamanho da minha letra havia diminuído, como também o dos desenhos que eu fazia. Quando a forma de escrita melhorou, minha professora anunciou para minha mãe, que me fez continuar praticando para melhorar ainda mais. Nesse período, escrever por escrever era a minha forma preferida de praticar, enquanto deixava o caderno de caligrafia de lado.

Comecei, então, a escrever poemas. Nunca os mostrei para alguém. Já os lia desde que aprendi a ler efetivamente. Certa vez, ganhei um livro de poemas, cujo título não me recordo e o qual me arrependo de não ter guardado, escrito por uma Mariana. Dizia para minha avó que seria poetisa como essa outra Mariana no mundo. Nesse momento, fui arrebatada pela literatura de uma forma tão intensa que fui selecionada para proclamar o poema *Mãe*, de Mário Quintana, na apresentação de dia das mães no teatro municipal da cidade. Meus colegas sofriam para ler e para escrever as histórias exigidas em aula; eu, entretanto, ultrapassava facilmente o limite de páginas estabelecido. Escrevia na escola, no trabalho da minha mãe, em casa. Escrevia cartas de amizade. Escrevia cartas para a minha avó, escrevia cartas *sozinha* para o coelhinho da páscoa e para o papai noel.

À medida que o tempo passava, as atividades escolares ficavam mais complexas e mais controladas — com menos espaço para o exercício da criatividade. Gostaria que hoje, quase 20 anos depois, isso fosse apenas uma memória agridoce, mas sei que esse é o modelo de ensino vigente cujas brechas tento adentrar como professora atualmente, para construir o *inédito-viável* sobre o qual Paulo Freire tanto nos fala. Menos escrita, mais provas; menos aprendizagem,

mais memorização: conceitos de ciências, de geografia, de história, de matemática, de inglês e de português. *Quero escrever!* — pensava, mas conseguia cada vez menos. *Amo estudar*, *mas minha memória é péssima!* — remoía internamente.

Em contrapartida, querida leitora/querido leitor, eu queria *pertencer*. Por *pertencer*, eu desejava me permitir mais do que estudar e ser aprovada com as notas mais altas da sala. Colocar-me, um pouco, fora desse foco de *sucesso*, de *exemplo*. *Eu queria fluir* como um rio. Nós sabemos que a escola é muito mais que o ensino e a aprendizagem formais dentro de uma sala de aula. Em palavras mais robustas, como pontua Magda Soares, a escola é uma *agência de letramento*, ou seja, de socialização, de construção de afeto e de negociações necessárias à vida coletiva. A parte cômica dessa concepção é que, quando egressam, muitas pessoas parecem esquecer isso — principalmente as que se tornam pais.

Minha primeira nota vermelha, ou seja, minha primeira ida à prova de recuperação não foi bem recebida. Hoje, percebo que eram os primeiros sinais do caminho sinuoso o qual percorreria com as exatas e as ciências da natureza. Tornei-me uma vergonha como se todas as outras conquistas tivessem desaparecido. Lembro de chorar e de odiar a escola pela primeira vez. Odiei ter sido escolhida para ganhar a única bolsa de informática destinada à escola onde estudava, por ser a melhor aluna de todas as turmas de quinta série da instituição. *O destino era seguir… seguir para o Mar*, mas eu não o queria.

Estudava de manhã, ia ao curso de informática à tarde e fazia natação à noite. Saía de casa às seis e quinze da manhã, de van escolar, e voltava às oito horas da noite todos os dias. Dia sim, dia não, refugiava-me na escrita dos diários que mantinha guardados a sete chaves depois de um dia cheio. Escrevia sobre essa outra camada da escola a qual os adultos ao meu redor não pareciam se lembrar. Sobre pequenos flertes — *crushes* como dizemos nos dias de hoje —, a possibilidade do primeiro beijo, os medos e as inseguranças de ser diferente e o *bullying*. Sobre este último, querida leitora/querido leitor, faço questão de informá-la/lo que não o visitaremos neste recorte temporal.

Em meio a virada tecnológica, gostava de ir ao escritório onde minha mãe era secretária, para utilizar o *Word*, jogar paciência *Spider* e aprender sobre aquele *trambolho* enorme e barulhento também conhecido como computador. Fascinada pela digitação, a mais nova possibilidade de escrita, pedi um computador de aniversário. Estranho como, à época, ainda não se tratava de conexão virtual, ou

seja, de *internet*, mas sim de *escrever* em um novo formato. Com a conclusão do curso de informática e as notas altas restabelecidas em todas as matérias, ganhei-o em 2007, quando completei 11 anos de idade. O acesso à internet, entretanto, engatinhava para aqueles que tinham uma vida confortável como eu, mas pertenciam à classe trabalhadora.

A inesquecível *internet discada*, aos poucos, tornava-se uma possibilidade para mim, porém sob condições específicas: horários pré-determinados e resultados escolares impecáveis. O *Mar de perfeições* e de limites me assombrava e exigia que eu me adequasse para, então, *pertencer* a mais uma transformação social, como sempre desejei. Ao meu redor, colegas e amigas já jogavam *The Sims,* baixavam músicas no *Emule* e passavam horas conversando pelo *MSN* em seus computadores com acesso livre à internet depois do turno escolar. Nessa ânsia de *pertencer*, novamente, aceitei a ajuda dessas amigas que me mantiveram "por dentro" de tudo. Pegaram meu *mp3* de pilha para colocar músicas *emo* as quais éramos viciadas, ensinaram-me a criar um *e-mail* para *logar* no MSN e, por fim, convenceram-me a pedir para minha mãe criar um perfil no *Orkut*.

É cômico pensar na relação de familiares mais velhos com a *internet* naquela época, porque, nos dias de hoje, a maioria deles depende das novas gerações para conseguir navegar nesses espaços cujas fronteiras são difíceis de definir. Com a autorização da minha mãe e um voto de confiança, passei o dia na casa de uma amiga dela, para que sua filha me ensinasse a usar essa rede social. Comecei a visitá-las quase todos os finais de semana, porque elas já tinham acesso à banda larga. Em uma dessas visitas, Roberta[1], quase quatro anos mais velha do que eu, disse: *Tu precisa*[2] *ter um fake, Mari, essa é a parte legal da internet!*

Eu fiquei fascinada. Em poucas horas, eu era a *Touchée*, com uma foto da Anahí, integrante do *Rebelde*, uma biografia recheada de *internetês* e uma lista de mais de 50 amigos. Caso você, querida leitora/querido leitor, não tenha vivido os anos dourados dessa socialização, tentarei resumir em poucas palavras: um mundo completamente alheio às aparências, porque ninguém era quem realmente é, do ponto de vista físico e de personalidade. Era um *spin off* tão preciso da vida real no qual construíamos famílias, íamos às festas, namorávamos e tínhamos amigos que

---

[1] Trata-se de um pseudônimo, para contribuir à referenciação. Ele foi escolhido por mim, inspirado em uma das integrantes do grupo *Rebelde*, o favorito da filha em questão.

[2] Esta autonarrativa contém marcas de oralidade da fala gaúcha, pois os diálogos citados foram frutos da interação entre pessoas nascidas ou criadas no Rio Grande do Sul.

disputavam o topo da seção de depoimentos como se fosse o do nosso coração. Foi nesse movimento liderado pela escrita — lembremos de que não havíamos entrado na era dos vídeos e dos áudios ainda — que não me via mais *sozinha*, pois, aos poucos, *pertencer* ao virtual fortalecia-me.

Entre o virtual e o real, a língua inglesa entrou na minha vida. Naquele tempo, compreendidos como mundos distintos, por se tratar de um tipo de comunicação que subvertia a norma, especialmente pela presença ostensiva do *internetês* que preocupava tanto os responsáveis, em casa, quanto os professores, nas escolas. Hoje, sinto-me como se tivesse estrelado o filme *Tudo em Todo o Lugar ao Mesmo Tempo*. Eu não era só a Marianna que amava ler, estudar e aprender e que ficava vidrada no *Acesso MTV*, mas também era a *Touchée* descolada e extrovertida que estava em todas as festas das comunidades no *Orkut*. No fim das contas, para mim, eu era só uma pré-adolescente que queria *pertencer.*

Escola, aula de informática, natação, casa das amigas para usar a *internet*, escritório do trabalho da mãe para usar o *Word* e o querer fazer aulas de inglês, como minhas amigas, para *sozinha* entender as letras de músicas que desejava dedicar às amizades virtuais no *fake*, sem mais precisar do site *Vagalume*. Mas, claro, não seria simples. O investimento nas aulas de natação era alto, e eu precisaria de uma nova logística financeira e temporal, para tanto dar conta de tudo quanto para manter o meu desempenho escolar impecável — a única razão pela qual minha mãe não proibiu o acesso à internet quando descobriu meu perfil *fake*. Certo dia, o universo pareceu me ajudar nessas logísticas necessárias: as aulas de informática chegariam ao fim em breve, e um curso de idiomas da cidade ofereceu bolsas de desconto para a minha escola.

Animada e ansiosa para mais um desafio em que eu precisava ser excelente, levei um balde de água fria quando vi que teria dificuldade com o idioma. Aos 11 anos, pessoas ao meu redor diziam que eu estava no limite de idade para começar a aprender; depois disso, seria “velha demais”, já que meu meio irmão iniciou sua jornada aos seis e, aos 12, já falava e compreendia essa língua. Via o esforço da minha família para me proporcionar esse curso, mas eu não progredia. Logo, medidas drásticas foram tomadas: meu padrinho, que já havia lecionado inglês sem ter recebido instrução pedagógica para tal, decidiu controlar o meu acesso à internet com base na tabela dos verbos irregulares. Se eu passasse no ditado de dez verbos por dia, em que eu precisava saber tanto as formas do infinitivo, do passado simples

e do particípio, eu teria 30 minutos de uso liberado duas vezes por semana. Naquele momento, ainda com a rede *discada*, mas em um novo pacote ofertado pela companhia telefônica, esse acesso durante a semana começou a ser possível.

No entanto, eu nunca vencia os ditados; estava exausta, queria interagir com minhas amigas virtuais cujas identidades "reais" eu nem conhecia, queria, também, interagir com minhas amigas "reais" fora da escola, para além das horas de ligação telefônica diárias. O *Mar de perfeições* cada vez mais distante. Como, então, eu conseguiria *fluir*? — questionava-me. A resposta foi que não conseguiria, a não ser que chamasse a atenção como *um espelho [que] não guarda as coisas refletidas*. Então, cabulei aula pela primeira e única vez, e minha vida virou de cabeça para baixo. Aos 13 anos, em uma nova cidade e em uma nova escola, precisei recomeçar sem *internet*, sem amigos (virtuais ou reais) e sem aulas de inglês ou de natação.

Foi um período muito difícil, pois vivíamos a epidemia da gripe suína. Isso, por si só, era complexo — mal sabíamos o que viria em 2020 —, mas o pior foi chegar ao novo ambiente escolar no meio do ano letivo, cujo calendário era um pouco diferente do qual eu estava acostumada. Assim, eu já tinha estudado todos os conteúdos do terceiro bimestre dessa escola no primeiro trimestre da minha antiga. Tudo isso foi rapidamente percebido pelos professores que, novamente, colocaram-me no holofote. Em casa, vivi os primeiros momentos de um transtorno alimentar com o qual luto até hoje, e assisti copiosamente todos os episódios do *Acesso MTV*, para me agarrar à língua inglesa, aos vídeos das músicas e às letras que eu pouco entendia, mas me faziam feliz até quando eram tristes.

As primeiras crises de ansiedade aconteceram; eles tinham dito que eu estava no limite para aprender inglês aos 11, lembra?. Com 13 anos e fora do curso de idiomas, esse sonho ficava cada vez mais distante. Em meio a uma crise, consegui verbalizar que gostaria de voltar a fazer aulas de inglês e, com muito esforço, minha avó passou a financiar minhas aulas, ou seja, o meu recomeço. Eu sabia que a dificuldade não tinha sido superada, ainda mais depois da sessão de *choque de verbos irregulares*, mas me sentia pronta para, literalmente, recomeçar.

Com minhas sapatilhas xadrez e meu *ray ban* quadriculado falsificado, vivendo a melhor *emo fantasy* possível, cheguei à escola com a minha mãe e levei mais um balde de água fria. Mesmo com pouco conhecimento no idioma, precisava entrar nas aulas do nível *teen*, que partiam do que hoje sei representar o nível A2, ou seja, o pré-intermediário, por causa da minha idade. Era isso ou nada. Então,

decidi tentar. A comunicação com as amigas da minha cidade natal acontecia através de cartas, que demoravam a chegar e a ser enviadas tanto por mim quanto por elas. Não tinha amigos na nova escola, porque me vi introvertida como nunca imaginei que pudesse ser; não saía por lazer, por causa das condições financeiras apertadas. Nessa primeira visita, então, pude ver o recomeço de tudo, não só das aulas de inglês, porque, ao ser levada por um *tour* na escola, conheci a sala de informática com acesso livre à internet.

Como pode a mesma pessoa que lamentou, inúmeras vezes, sua péssima memória, lembrar a sensação de euforia que tomou seu corpo ao resgatar sua conta no *Twitter*, depois de meses sem atualizá-la?. Eu tremia e digitava devagar enquanto tentava resgatar a senha. Quando consegui, a primeira coisa que tuitei foi: *Adivinha quem vai a RG*[3] *em setembro? saudades de vocês *-** — era final de agosto, e isso *foi como me [bordar] de nuvens e de asas*. Planejávamos uma ida à cidade no feriado de 7 de setembro. Aproveitei para checar o *fake*, no qual eu perdera a relevância ao longo desse tempo, já que não conseguia estar on-line com a frequência exigida para se tornar pertinente nessa interação social.

Quase um mês depois, os planos de uma visita à cidade transformaram-se no retorno permanente. Querida leitora/querido leitor, existe uma escolha de omissão de certos fatos aqui, por envolver processos dolorosos de outrem. Por isso, foquemos nesse retorno, isto é, nesse primeiro passo para construir o *Mar* para onde eu queria fluir e desaguar, como cantou *Fresno*:

"Vão tentar derrubar, que é pra me ver crescer
E às vezes me matar, que é pra eu renascer
Como uma supernova que atravessa o ar
Eu sou a maré viva…"

[3] RG é a sigla da minha cidade natal, Rio Grande.

O fim do ensino fundamental batia à porta. O acesso à internet era liberado. O *fake* tinha ficado em 2009, e o divertido era transpor as relações off-line para o on-line: resquícios das primeiras *selfies* com as câmeras *cybershot*, as edições no *PhotoScape*, os tutoriais de jogos e de maquiagem no *Youtube*. A descoberta das *fanfics* e de novas comunidades de pessoas com gostos em comum, ou seja, dos *fandoms*. O auge do *pertencimento* em meio a um retorno difícil; a primeira vez que moraria com meu pai e com minha madrasta, após a separação dos meus pais quando eu tinha três anos. As aulas de inglês em um novo curso, por fim, onde sempre quis estudar. A decisão de cursar o ensino médio integrado ao técnico parecia óbvia, visto que meus familiares não podiam arcar com a mensalidade de uma escola particular. Não tinha cabimento, mas, ao saber que muitas amigas seguiriam para esse tipo de instituição, pensava que ficaria para trás.

Em uma família paterna de tios engenheiros, de um avô comerciante no ramo de reparos elétricos e sanitários e de um pai *quase engenheiro*, o curso de Eletrotécnica era a melhor decisão. No fundo, reprimia-me, pois sabia, em meio aos tropeços nas provas finais de matemática e nos desafios dos simulados do curso preparatório, que essa ideia poderia não ser a melhor. Gostava de estudar horas a fio para as provas de português e de história. Escrevia diários e *fanfics* secretamente. Compartilhava tudo no *Twitter* e no *Blogspot* onde minha comunidade de amigos virtuais e de leitores crescia, como no período do *Fake*. Os poemas ficaram de lado, mas a escrita permaneceu. Contudo, o ingresso em uma instituição de ensino federal garantiria minha entrada na universidade no “tempo certo”, pois proporcionava um ensino tão forte quanto aquele que as escolas particulares ofertavam. Eu tinha certeza disso, pelos números anuais divulgados sobre os aprovados no antigo *vestibular* da Universidade Federal do Rio Grande.

Você, querida leitora/querido leitor, pode estar se perguntando o porquê de tanto detalhamento nesta linha temporal escolhida para abrir os quatro anos de trabalho a serem apresentados nas partes seguintes. A questão é simples: a pesquisadora que sou hoje realiza os sonhos dessa Marianna que lhes apresento aqui; algumas pessoas defendem a ideia de que o autor deve ser separado da obra — se esse é o seu caso, garanto-lhe o meu respeito —, mas não concordo. *Deixa[r]-me ser o que sou* é o que me fez construir esta tese de doutorado.

Assim, chegamos ao ensino médio; indiscutivelmente, o período responsável pelo resgate do meu desejo de ser professora quando todos queriam que eu fosse engenheira. Se até hoje lembro das palavras carinhosas da minha professora de português do ensino fundamental, nunca esquecerei dos professores (bons e ruins) dos quais fui aluna no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia — Câmpus Rio Grande (IFRS). Fui uma das últimas colocadas na lista de aprovados para o curso de Eletrotécnica. Depois da euforia inicial, o choque de realidade: Sou péssima em exatas e *talvez também seja em humanas*! Não quero ser engenheira, o que estou fazendo aqui?

No olho do furacão, nas primeiras semanas de aula, conheci uma professora que, *na lata*, disse-me que ainda pioraria. Perguntou: *Já recebeu a nota da prova de matemática? Para de drama, ainda vai piorar!*. Ela tinha muita razão. Chorei por tirar 2,8 em uma prova de português avaliada em 4,0 pontos, porque eu era *muito boa* nessa matéria, mas mal sabia o que me esperava mesmo. Foi assim, então, que começou a nascer o carinho e a admiração por uma professora única e, ouso dizer, incomparável: Ana Claúdia Pereira de Almeida, professora de português e doutora em Linguística Aplicada, a pessoa mais humana e generosa com quem tive o prazer de conviver ao longo desses anos de IFRS, de universidade e de vida. Estas linhas são recheadas dos seus ensinamentos não só do ponto de vista textual, como também do da importância em escrevermos a nossa própria história, para seguirmos o nosso propósito.

No IFRS, com as vivências compartilhadas tanto com a Ana quanto com outros professores, pude perceber que eu avançaria *sozinha*, mas que iria mais longe se me permitisse *estar com outras pessoas* mais do que nunca. Eu posso ter ido a muitos exames finais, ter sido aprovada na força da insistência e da *memorização*, ter tido dificuldade em diversos momentos, mas foi onde percebi que, para *pertencer*, eu precisaria *criar laços* e, além disso, permitir-me *aprender* com o próximo. Logo, o *Garatuja Dançada* entrou em minha vida. Como diz Vygotsky, o qual eu também conheci ainda no ensino médio por causa da Ana Cláudia, a aprendizagem se dá por meio de relações sociais. Naquele momento, então, o grupo de dança do IFRS foi criado por uma de nossas professoras de educação física, que também era formada em dança; ele reuniu alunos de diferentes anos e de vários cursos, para reforçar essa tese de Vygotsky na prática, e foi muito mais do que aprender a dançar *pop jazz*, com certeza.

Em meio aos árduos ensaios, ouvi-me dizer, pela primeira vez em voz alta, que não queria ser engenheira. Queria ser *professora de inglês*. À época, querida leitora/querido leitor, eu estava no segundo ano do curso regular de inglês, sem mais interrupções depois daquele período inicial conturbado. Estava em uma escola de idiomas onde os professores *permitiram-me fluir*, portanto, as suas mediações ajudavam-me a superar as dificuldades e a entender que o idioma poderia transformar minha vida.

Um tempo depois, senti-me segura para contar à minha avó materna sobre esse desejo. Ela me acolheu, como sempre. Como me acolheria se pudesse ler estas linhas e se descobrisse o que me afligia quando eu chorei em sua frente sem contar o real motivo. Os próximos passos foram difíceis, porque essa notícia veio acompanhada com o desejo de sair do IFRS e de reiniciar o ensino médio em uma escola estadual. O *Garatuja* havia encerrado as atividades após o término do contrato da professora. As amizades prevaleceram, mas muitas saíram do IFRS porque concluíram o ensino médio. Eu estava na metade do caminho, mas com muito, muito medo de não dar conta do que era o meu pior ano na instituição, já que fiquei em um número recorde de exames. Meus pais me acolheram ressabiados e bateram na mesma tecla: *Falta tão pouco, filha!*

Então, um professor transforma o meu olhar sobre tudo mais uma vez. Certo dia, ao entrar na recepção da instituição, esbarro em meu ex-professor de matemática, Daner Martins, que me conheceu ainda no ensino fundamental, antes de passar no concurso para professor do IFRS. Ele também foi meu professor no último trimestre do primeiro ano e foi o responsável por me fazer frequentar as aulas de matemática I novamente. Eu estava quase reprovada na disciplina, a chance de aprovação no exame era mínima, mas nunca mais esqueci que *tangente de x é igual a seno sobre cosseno* — embora, confesso, nunca tenha utilizado isso na vida cotidiana. Nos cumprimentamos, e ele brincou com uma piada interna antiga — disse que eu estava com *cara de dor de amor*. Contei tudo a ele.

Em seguida, Daner disse que faria duas perguntas — a primeira foi: "*Tu acha que eu passo dificuldades financeiras?"*; a segunda: "*O que tu gosta de fazer, que tu te vê fazendo pro resto da vida?"*. Eu respondi que era apaixonada por inglês, que me via ensinando a língua para sempre. Um pouco dramática, talvez, mas eu tinha apenas 17 anos e estava no meio de uma crise. Surpreendentemente, ele concluiu com: "*Então tu já sabe o que fazer, agora é ter coragem pra arcar com as*

consequências de qualquer uma das escolhas, seja ficar no IF ou sair. Lembra que aqui é uma etapa da tua vida, eu por acaso trabalho com refrigeração? Lembra disso. O IF não é a tua vida toda". Depois desse dia, eu disse a todos que seria professora de inglês e que o IF era o *meio através do qual alcançaria esse sonho.*

Formada em Eletrotécnica, "formada" no curso de inglês e aprovada para o curso de Português/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande, vi-me frente a um novo ciclo de oportunidades. A primeira aula da grade, em plena segunda-feira, era de *Língua Inglesa I*. A expectativa era alta. Os rostos, desconhecidos. *Como seria a nova materialização da tese de Vygotsky em minha vida?* — pensava. Mesmo com tantos medos, nunca me senti tão eu, tão realizada. Saímos dessa primeira aula em um grupo de seis pessoas, que tinham se aproximado na dinâmica organizada pelo professor. Fomos ao Centro de Convivência, tomamos café, conversamos sobre o que fazíamos antes da faculdade. Pude perceber que essa materialização ocorreu mais rápido do que eu previ, reiterando o que também nos diz o linguista *Benveniste*: Se o ser humano se constitui *na e pela* língua(gem), logo, o *eu* sempre pressupõe o *tu*.

No meio do primeiro semestre do curso de Letras, o falecimento repentino da minha avó materna, a quem jamais cansarei de agradecer e de dedicar todos os meus sonhos realizados, colocou-me em um lugar escuro, dolorido e difícil. Pensei em desistir, logo, quis trancar a graduação. Mais uma vez, as relações humanas, afetuosas e colaborativas mostraram-me que eu não precisava lidar com isso *sozinha*. Foi nessa fonte inesgotável de resiliência que me agarrei para seguir em frente e para (começar a) construir uma carreira na educação.

Não se entregue e não deixe a maré te levar, eu escutava nos fones de ouvido no ônibus à caminho da universidade. Aos poucos, o *Mar* onde eu queria desaguar se desenhava; aos poucos, eu aprendia que estava no comando de mais essa etapa da minha vida. Isso reverberou tão forte dentro de mim, ao iniciar pela escolha e pela defesa do meu direito de ser professora, que também parei de *guardar coisas refletidas*, como o espelho mencionado pelo eu-lírico de Quintana. Reconhecer-me como mulher lésbica não foi um processo que nasceu na graduação. O sentimento de *não pertencimento* estava lá, a cada aula de língua inglesa no "cursinho" em que as imagens do livro didático não me representavam; a cada discussão sobre família que englobava apenas casais heterossexuais; a cada

atividade de compreensão auditiva em que o flerte era sempre entre um homem e uma mulher.

Naquele momento, tudo mudou. Queria ser a professora que acolheria alunos LGBTQIAP+, queria dar voz às temáticas emergentes durante as minhas mediações, queria proporcionar o que não tive em minhas aulas de inglês, mas era recém *a ponta do iceberg*: eu era livre na universidade, mas vivia *dentro do armário* dentro de casa. Os dois mundos conflitavam tanto que, diversas vezes, senti-me como em um perfil *fake* novamente. Estudava de manhã, trabalhava como secretária em uma associação de funcionários à tarde e estudava horas a fio, tanto no trabalho quanto em casa, para não sucumbir ao luto.

Em paralelo às atividades curriculares, fui convidada pela professora de Linguística I a fazer parte de um grupo de pesquisa sobre Semântica Cognitiva. Foram tempos felizes que me fizeram fluir na direção dos estudos linguísticos. Atualmente, querida leitora/querido leitor, não acredito mais que Literatura e Linguística precisem estar a postos em um ringue, prontos para brigar, como muitos defendem na academia, mas, à época, eu me orgulhava em finalmente *pertencer* a uma caixinha escolhida por mim. Entretanto, *como um rio que vai fluindo*, sabia que a Semântica Cognitiva não seria o meu pélago final. Mais uma vez, então, a Ana Cláudia *me bordou de nuvens e de asas* e me mostrou que o destino era seguir… seguir… para o *Mar.*

No quarto semestre da graduação, sonhei com o mestrado pela primeira vez. Na primeira reunião do grupo de pesquisa em Linguística Aplicada, organizado pela Ana, pela Carolina e pelo Sisney, professores de português, lemos *Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas*, texto publicado pelo professor Vilson Leffa em 2006. Trata-se de um artigo bastante teórico, contudo, a maestria do professor Leffa nos envolveu, nessa e nas tantas outras produções lidas, em uma redoma de explicações que *simplesmente* fazem sentido, pois instigam-nos a questionar e a observar criticamente os processos de ensino e de aprendizagem discutidos nesse campo de conhecimento. Saí da reunião com o mesmo sentimento que me dominou quando, em 2013, o Daner disse que eu *já sabia o que fazer*. Um mix de *dèjá vu* com pura epifania, especialmente porque esse encontro aconteceu no IFRS. No mundo ideal, eu até conseguiria dançar com dois pratos empilhados em duas varetas, uma em cada mão. No entanto, quando queremos dar conta de tudo, damos conta de nada. Saí do grupo de Semântica

Cognitiva para me dedicar às pesquisas em Linguística Aplicada.

Os dias passavam e o grupo ia de vento em polpa. Algo que não mencionei antes, propositalmente, é que me tornei bolsista no *PIBID — Subprojeto de Língua Portuguesa* no início do terceiro semestre do curso de Letras. O número superior de disciplinas para a formação docente em língua portuguesa combinada a alguns discursos problemáticos sobre a docência em língua inglesa desmotivaram-me a buscar o sonho de lecionar inglês. Não me entenda mal, querida leitora/querido leitor, eu não deixaria de ser professora, apenas pensei que a língua portuguesa poderia ser melhor para mim, já que meu inglês nunca seria *proficiente*, como escutei algumas vezes na graduação. Desse momento em diante, com os pés na escola pública, todos os meus esforços destinavam-se a problematizar o ensino de português mediado por tecnologias digitais. Nesse contexto, comecei a participar da *Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologia e Aprendizagem de Línguas* (JETAL) todos os anos, a conhecer novos pesquisadores, novos parceiros e novos amigos que se tornaram os *meus pares mais capazes* na *zona de desenvolvimento proximal*, conforme diz Vygotsky.

Para os estágios finais da graduação, retornei ao IFRS como professora. Dei minhas primeiras aulas de inglês em 2018 e conectei-me com a antiga paixão pelo idioma, como se nada me impedisse de ensiná-lo; sem mais discursos problemáticos ressoando em minha mente, agarrei-me à realidade de ser capaz de fazer isso. Contudo, tanto tempo passara e tanto esforço para me desenvolver profissionalmente no ensino de língua materna… Será que eu teria uma nova chance?. Mais para frente, você entenderá esse questionamento melhor.

Lembra quando o universo colaborou com a Marianna de 11 anos e a presenteou com um curso de inglês que sua família podia arcar?. O sonho do mestrado estava mais próximo de se realizar do que eu poderia imaginar. Depois de quase uma década de tentativas, o Mestrado em Estudos da Linguagem inaugurou no Programa de Pós-graduação em Letras da FURG em 2018. Entre a vontade de deixar a cidade do Rio Grande para seguir os estudos em outra universidade e o medo de estar desempregada em um lugar desconhecido, o acolhimento da Ana Cláudia fez-me *fluir* novamente. Em uma conversa informal em sua casa, ela me perguntou se eu conhecia a professora Camila Lawson. Disse que sim, pois nos conhecemos na primeira JETAL da qual participei — uma pesquisadora singular da Linguística Aplicada, que trabalhava com tópicos semelhantes aos que eu vinha me

dedicando no campo dos letramentos digitais. Trocamos mais algumas palavras, e segui para minha casa, com a tarefa de enviar um e-mail à Camila. Tudo ainda dependia da minha aprovação da seleção; caso não fosse aprovada, ainda tentaria outra seleção na cidade vizinha.

Parecia um sonho. Quando a lista de aprovados foi divulgada, eu já havia contatado a Camila, porque a ansiedade não me deixava em paz. Recebi a notícia quando estava no meio de uma aula particular de português para estrangeiros, oportunidade também mediada pela Ana Cláudia quando eu estava no último semestre da graduação e não podia mais ser bolsista do PIBID, meu primeiro contexto de ensino fora da universidade. Uma experiência que transformou minha visão sobre o ensino de língua estrangeira no geral, em um contexto onde o inglês se fez presente mais uma vez e mostrou-me que eu era capaz, sim. A prova escrita havia sido dois dias após a minha colação de grau, para a qual eu só estudara graças aos livros doados pela Ana. Talvez, querida leitora/querido leitor, você perceba essa parte como pura bajulação, mas escrevo-a com lágrimas nos olhos porque esse é o real impacto de uma professora na vida de alguém. Ela não lhe leva aos *fins*, mas lhe dá os *meios*.

No Mestrado, passei pela primeira transição de casa, como dizia a Camila. Hoje, percebo que não troquei de casa, mas fui para um quarto diferente, este que me fez sonhar com esta tese. Entre os cafés e as caronas da universidade para o centro da cidade, conversava com a Camila sobre o que eu já havia feito e sobre o que eu gostaria de fazer, afinal, precisávamos nos conhecer melhor. Minha cabeça fervilhava, pois, como em outros momentos, ansiava navegar para o *meu Mar*, para a minha dissertação, para algo novo que *eu construiria*. Porém, como Paulo Freire nos diz que *o caminho se faz caminhando*, aquele era o momento de ouvir não só a mim, mas também a Camila.

Elaborei algumas ideias, reunimo-nos algumas vezes, e ela sempre tinha uma palavra de incentivo. Diversas vezes, ela comentou que, com base no que eu apresentava, poderíamos *mais*, que eu poderia *mais*. Então, em uma dessas caronas após a aula de Estudos do Letramento, ela me perguntou: "*Mari, já ouviste falar do conceito de narrativas transmidiáticas? Vou enviar um material para ti quando chegar em casa. Se tu te interessares, podemos explorar essa temática. Teve um projeto em Pelotas sobre isso. Assiste e me diz depois*."

Não esperei por ela. Cheguei em casa, abri o *notebook* e passei mais de quarenta minutos lendo sobre o que consegui encontrar. Nenhuma pesquisa que relacionasse o conceito ao ensino de línguas; ele emergiu da área da Comunicação, do Jornalismo e da Publicidade e Propaganda. Ao receber o material dela, li e o reli algumas vezes. Seria complexo, mas eu estava disposta. Daquele momento em diante, com reuniões quase semanais, estruturamos uma oficina, desenvolvemos o projeto de dissertação, fomos e voltamos aos objetivos gerais e específicos incontáveis vezes. Ao final de 2019, o projeto foi aprovado tanto na disciplina de Elaboração de Dissertação quanto na Plataforma Brasil, para realização no primeiro semestre de 2020. A coleta de dados ocorreria no IFRS inicialmente, mas tivemos alguns imprevistos com o comitê de ética interno da instituição, logo, preferimos desenvolvê-lo na FURG.

No segundo semestre de 2019, algo inesperado aconteceu. Lembra que eu me perguntava se teria uma *nova chance* para me enxergar como professora de inglês?. Como um *espelho que não guarda coisas refletidas*, comecei a trabalhar no curso de inglês onde estudei e concluí o curso regular em 2015. Libertei-me das amarras daqueles discursos que tentaram me limitar e decidi dar uma chance para o meu sonho inicial. Queria poder dizer que somente influenciada pelo resgate desse sonho, mas a realidade é que eu cursava o Mestrado sem bolsa de estudos, estava desempregada há uns quatro meses e via minha reserva financeira acabar. Aquela era a minha única chance. Com o projeto de pesquisa aprovado e com o emprego *dos sonhos*, eu *fluía* e *fluía*…

O início de 2020 presenteou-me com uma novidade profissional antes do apocalipse sanitário instalar-se no mundo. Fui convidada a não só lecionar mais grupos, como também a integrar a coordenação pedagógica da escola. Uma semana após o início das aulas, dois meses após esse início como coordenadora, a pandemia nos golpeou em cheio. Querida leitora/querido leitor, dali para frente, acredito que você saiba o que passamos, pois penso que compartilhamos angústias e medos semelhantes. Por isso, focarei nos frutos que eu colhi profissionalmente devido à *ruptura abrupta* a qual vivenciamos, nas palavras de Ana Elisa Ribeiro.

A coleta de dados começaria dia 13 de março de 2020, mas três dias antes as aulas foram “provisoriamente” suspensas. Em uma ligação às pressas, a Camila tentava me tranquilizar. Disse que esperaríamos duas semanas e depois repensaríamos o cronograma, inclusive o de entrega dos capítulos. Duas semanas,

um mês, dois meses… Em uma das tantas ligações cheias de angústia que fiz para ela, falei que não conseguia mais lidar sequer com a ideia de ler algo relacionado à pesquisa. Mais uma vez, o afeto, o acolhimento e a compreensão de uma professora me fortaleceram. Recalculamos a rota e iniciamos os trabalhos efetivamente. Conseguimos coletar os primeiros dados em setembro, driblamos imprevistos, coletamos-os novamente. Seguimos. Contudo, o que não estava nos planos era o quanto a prática pedagógica no contexto onde estava inserida me atravessaria. Junto a minha colega Cibele na coordenação pedagógica, desde março, abraçávamos a ideia de migrar para as aulas on-line síncronas como um *inédito-viável*, tendo em vista que estávamos todos *fazendo o caminho* enquanto *caminhávamos*.

Nessa ânsia por fazer dar certo, com um grupo de professores para gerir e dar suporte, a pesquisa de Mestrado em andamento, o isolamento social num apartamento de três peças, o dinheiro apertado e a saudade de conviver, de abraçar, de sorrir para as pessoas, criei um perfil no *Instagram* para compartilhar minhas experiências com o ensino de inglês naquele período. Então, ainda sem saber, dei início ao que, todos os dias, moveu-me para esta tese de doutorado. O *English by Mari* era o espaço onde não precisei fingir que não estava angustiada, que sabia muito bem o que estava fazendo; onde busquei *pertencer* e encontrei, nos termos de Henry Jenkins, uma *comunidade de interesse*.

Em poucas semanas, fiz conexões valiosas que seguem fortes até o momento de escrita desta autonarrativa. Conheci professores que já trabalham com o ensino on-line desde 2016, muito antes do cenário pandêmico no qual nos inserimos em 2020. Descobri que existiam mares profundos e desconhecidos desbravados por pessoas que escolheram não seguir os contextos profissionais apresentados pela universidade. Com esses professores, tão qualificados quanto os que seguiram a carreira acadêmica tradicional, fiz cursos que, ironicamente, não consegui cadastrar em meu currículo Lattes, por não terem sido ofertados em uma instituição pública. Tudo isso, vagarosamente, começou a mexer comigo e a deixar minhas águas turvas.

Os compartilhamentos no *Instagram* ficaram mais frequentes e, como grande fã da Carina Fragozo do *English in Brazil*, pensei que poderia expandir e compartilhar algumas dicas de língua inglesa e de estudo, ou seja, que poderia *criar conteúdo*, como chamam atualmente. Então, comecei a compartilhá-las, como um

hobby, já que eu tinha um emprego formal. Por essa razão, vi-me frente à primeira oportunidade de dar aulas particulares; algumas pessoas começaram a recomendar o meu perfil para outras e o efeito *web* entrou em ação. Trabalhava para a escola oito horas por dia, produzia a dissertação nas brechas desse trabalho e aos sábados dava aulas particulares on-line. No final de 2020, o *English by Mari* tinha crescido substancialmente, a dissertação estava quase pronta e a insatisfação com esse emprego começou a crescer em mim.

Querida leitora/querido leitor, não há absolutamente nada de errado em trabalhar em um curso de idiomas, em uma escola particular, em uma instituição federal ou em uma escola pública municipal ou estadual. Esta tese não nasceu para julgar, ainda mais, os professores que estão nesses *fronts*. Ao contrário, o que você lerá nos capítulos a seguir nasceu de uma realidade dada pelo sistema no qual estamos imersos: a desvalorização profissional e financeira dos docentes no Brasil que resulta no abismo entre prática pedagógica e formação continuada. Além disso, pensar nesta tese mexeu com inúmeras crenças sobre sermos capazes de superar esse abismo *sozinhos*.

Entre a expectativa pela chegada da vacina e a volta ao trabalho presencial, 2021 trouxe novos alunos particulares, a ponto de eu realmente pensar que talvez precisasse desaguar em outro mar. Com a dissertação defendida e aprovada com o conceito mais alto, *não podia perder tempo* — dizia. Era tempo de entrar para o Doutorado ou, do contrário, perderia o ritmo acadêmico. Era tempo de *fluir*… *fluir*… sem parar. Só não contava que o primeiro *burnout* me desestabilizaria a ponto de me congelar, de me fazer deixar de ser rio para ser lago em pleno inverno europeu rigoroso. Naquele momento, precisei tomar uma das decisões mais difíceis para mim, a estudante que sempre sonhou com o Doutorado e com o concurso público: escolhi viver um ano da minha profissional fora da academia, escolhi experenciar a sala de aula ao máximo, sem compartilhar-me com a face pesquisadora.

Àquela altura, querida leitora/querido leitor, já não via as decisões como permanentes, tampouco como inflexíveis; por isso, sabia que precisava daquilo, para descongelar-me e, então, fluir novamente. Vivi um ano intenso, aumentei o número de alunos particulares, reduzi minhas horas de coordenação pedagógica na escola, fiz novos cursos, li muitos livros e, no final de 2021, senti-me pronta para reconhecer a saudade que sentia de pesquisar, de fazer ciência, de contribuir, nem que fosse com um grão de esperança, à área de Linguística Aplicada.

Sabia o que essa possível aprovação indicava: era hora, também, de pensar em que contexto de atuação gostaria de estar, de abandonar as *coisas refletidas* nas crenças dos outros e de me acolher. Desenvolvi o projeto de pesquisa em segredo, para submeter ao processo seletivo, e, quando retornei de férias em janeiro de 2022, pedi demissão da escola. Nós, professores, aprendemos que é errado falar de dinheiro e, consequentemente, de valorização financeira. A verdade era que o sonho do Doutorado batia à porta, que a falta de bolsa de estudos era uma possibilidade, e que eu queria empreender, o que poderia me garantir um melhor retorno financeiro, bem como liberdade pedagógica e geográfica. Atualmente, ou ser empreendedor é romantizado, ou banalizado, porém, querida leitora/querido leitor, espero que você entenda a importância disso como um caminho possível na contemporaneidade — nem o único, nem o mais adequado — ao ler esta tese.

A realidade do meu próprio negócio já vinha *fluindo* a passos calmos e incertos desde 2021. No entanto, o medo de estar *sozinha*, como sempre me foi ensinado a estar, e de não ser autossuficiente me apavorava. Por quê? Porque, naquela altura, eu já não acreditava que poderia me desenvolver apenas com *força de vontade*. A aprendizagem contínua, o pertencimento à comunidade e o sentimento de sucesso emergiriam, sobretudo, da socialização com outros professores de inglês. Inevitavelmente, o *Instagram* foi crucial para isso. Ao terminar meu contrato com a escola, ainda com um número enxuto de alunos particulares, iniciei uma parceria com uma professora de São Paulo, que já tinha sua própria escola desde 2018, e esse foi um dos fatores determinantes para o início desta pesquisa, que difere do projeto de tese inicial, ou seja, da continuação do que desenvolvi no Mestrado. À Tamires Gama, minha eterna admiração e gratidão.

Tinha alunos de todo o Brasil e de fora do país, reuniões com outros professores de inglês parceiros da mesma escola, um projeto de desenvolvimento linguístico dentro de uma *startup*, cursos sobre planejamento de aulas, de atividades gamificadas, de métodos e de abordagens viabilizados devido ao trabalho *em equipe*. A *conexão* com outros profissionais os quais nunca encontrei pessoalmente, a troca de experiências, de áudios, de *links*, de estratégias, tudo isso mediado pelo acesso à internet, logo, surgiu o questionamento: *Onde estão os teachers os quais não navegam com facilidade nesses espaços público-privados das redes? Muitos estão no Instagram, sim; contudo, quantos deles apenas utilizam a internet como enciclopédia, ou seja, como espaço para encontrar materiais prontos e, então,*

reproduzi-los? Quantos se conectam a outros profissionais com foco em uma formação conectada/continuada? Dar aulas particulares é somente um "bico", isto é, um "freela", como dizem as novas gerações? Frente aos desafios contemporâneos, ao advento da Inteligência Artificial, o que as comunidades de teachers estão debatendo? Se as universidades brasileiras, em geral, não estão discutindo sobre carreira autônoma, onde esses teachers estão se educando para tal? Qual a visão de língua desses professores, especialmente os brasileiros autônomos?

No Brasil, o ensino de inglês pode ser feito por instrutores, ou seja, por pessoas que falam o idioma e que, por alguma razão, não investiram no curso de Letras ou nas formações iniciais internacionais[4]. Sim, querida leitora/querido leitor, senti-me como o *Titanic* prestes a colidir com o *iceberg*. As perguntas fervilhavam dentro de mim ao passo que acompanhavam o crescimento da minha própria empresa que passou pelo que os especialistas em *marketing* chamam de *rebranding* — algo que eu nem imaginava precisar saber para empreender: deixei de ser *English by Mari* para ser *Unlock Your English: Comunicação e Liberdade*.

Em um universo onde a cada 10 minutos usuários são bombardeados com propagandas falaciosas, no pior estilo "*Aprenda inglês dormindo"* e "*Fique fluente em três meses*", percebi que não era momento de acreditar que combateria isso *sozinha*, porque esses discursos estão enraizados socialmente, então, exigem um combate coletivo. Além disso, observei o quanto tais falácias podem impactar outros professores, visto que esses, ao tentarem *pertencer*, podem corroborar essa dinâmica das redes: *rapidez* e *generalização*. Mais uma vez, fui acolhida enquanto professora-pesquisadora-aprendiz; porém, primeiramente por mim, depois pelos professores/amigos que estão no *front* on-line, nessa *comunidade de interesse* em ascensão; e, por fim, pela generosidade, pelo carinho e pelo profissionalismo da professora Camila do Canto, quem me mostrou que, bem como a Ana Cláudia, a Camila [Lawson] e o Daner, nunca estive *sozinha*.

Portanto, querida leitora/querido leitor, chegamos ao tão desejado *Mar* — a esta tese — que de *perfeição* tem nada, onde me propus a navegar na companhia de outros professores. Ele é turvo, é presenteado com tempestades, tem alguns *icebergs*, convida-me a recalcular rotas e, por vezes, a não obedecer a bússola,

---

[4] Como o *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (CELTA) da Universidade de Cambridge.

para enfim alcançar um *inédito-viável*. Sobretudo, é onde sempre almejei desaguar, porque ele *me deixa ser o que sou, um rio que vai fluindo*.

EU SOU PORQUE NÓS SOMOS: a construção da tese[5]

Desde os primeiros movimentos dos estudos linguísticos, quando Saussure elevou o *status* da linguística à ciência, temos buscado reconstruir a forma como definimos língua e linguagem. Nesse período, frentes teóricas de diferentes ordens – do Estruturalismo, Gerativismo, Dialogismo, Sociointeracionismo à Linguística Aplicada (LA), dentre outras – vem investigando as relações entre sujeito, língua e linguagem e, a exemplo da LA, a expandir tal relação de modo a problematizar os múltiplos contextos de interação linguística como base para a produção e a negociação de sentidos e de identidades, especialmente no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Frente a isso, a LA que se reivindica crítica, no sentido de Rajagopalan (2006) e de Pennycook (2010/1994), vem se dedicando, nos últimos anos, a problematizar a forma como nós, professores, temos ensinado línguas e como nossos alunos têm aprendido (Monte-Mór, 2017; Almeida, 2015; Leffa, 2016/2005; Alda; Leffa, 2014; Rojo; Moura, 2012), já que temos vivenciado fluxos globalizadores de diferentes ordens em um mundo altamente mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) (Rego, 2021; Scheifer; Rego, 2020, Sedrez; Lopes Jr.; Vetromille-Castro, 2020). Neste mundo fortemente mediado pelas TDIC, imergimos em esferas sociais que passam a ter limites cada vez menos claros, com destaque para gêneros discursivos híbridos os quais se tornam possíveis devido à ausência de espaço-temporalidade do universo on-line (Barton; Lee, 2015).

Ao considerarmos os processos globais cada vez mais interconectados e interdependentes, temos experimentado a revalorização do ensino de línguas estrangeiras, em especial do inglês com seu *status* de língua franca (Duboc; Ferraz, 2011). Por essa razão, nas trincheiras do ensino, temos enfrentado a necessidade de reconceitualização do que é ser professor de línguas na atualidade, em geral, e de língua inglesa, em específico, enquanto os debates contemporâneos “advogam

[5] Em conformidade com as diretrizes de integridade científica do CNPq, declaro o uso do *ChatGPT*, ferramenta de Inteligência Artificial Generativa desenvolvida pela *OpenAI*, como apoio em etapas pontuais da elaboração deste trabalho, especialmente na organização de ideias, na geração das tabelas e na sistematização das bibliografias, posteriormente verificadas nas fontes originais, na criação das Figuras 18 e 19 e na tradução do resumo para a língua espanhola. As sugestões geradas pela ferramenta foram criteriosamente revisadas e validadas por mim, que assumo total responsabilidade pelo conteúdo final apresentado.

um ensino de inglês voltado para a criticidade e o agenciamento do sujeito digital" (Duboc; Ferraz, 2011, p. 21).

Na tentativa de construir essa nova concepção de ensino dentro da perspectiva da curricularização, os documentos oficiais, a exemplo da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018) reiteram a urgência do ensino crítico, ou seja, da perspectiva de uma educação linguística consciente a qual prioriza "a função social e política do idioma" (BNCC, 2018, p. 241). Tal perspectiva, então, alinha-se à discussão proposta pelo campo dos Letramentos Críticos (Duboc, 2015; Monte-Mór, 2017), que interessa a esta pesquisa, por problematizar e por desafiar o *status quo* do professor de inglês cuja obrigação, no passado, era de ensinar uma língua *padrão* e *homogênea*.

Em contrapartida, como sugiro ao intitular esta seção de *Eu sou porque nós somos*, todos esses movimentos são expressivos porque têm a coletividade e a interação no centro das relações, neste caso, de suas ocorrências mediadas pelas TDIC. Segundo a filosofia Ubuntu, *Eu sou porque nós somos* tem como premissa o fato de que nos construímos — só podemos *ser* e *existir* — através das outras pessoas, das nossas relações e das suas interdependências. Metaforicamente, se considerarmos essas (nem tão novas) práticas sociais globalizadas, imergimos no que Jenkins (2013) chama de *Cultura da Conexão*, ou seja, na "lógica social e nas práticas culturais que favoreceram e popularizaram novas plataformas" (Jenkins, 2013, p. 21) e, então, repensamos nossa participação cultural, linguística e política na sociedade quando somos convocados a operar na era do *ensino personalizado*.

Se o ensino crítico de inglês propõe-se a *repensar*, *reconstruir* e *advogar* uma língua global heterogênea, a conceitualização proposta por Jenkins (2013) interessa a esta tese porque tal cenário impacta a forma como professores de inglês têm forjado uma nova identidade orientada pelos algoritmos dessas plataformas. Essas comunidades criadas nas redes sociais, a exemplo do *Instagram* e do *TikTok*, redimensionam as práticas de ensino e de aprendizagem, já que o inglês passa a ser uma *commodity*, ou seja, algo útil, com alto valor agregado, que todo mundo deseja possuir e/ou consumir. Nesses espaços, os educadores são convocados a aprender a participar, a ensinar, a vender e a observar os integrantes mais habilitados de um ponto de vista "desempoderado"[6] (Jenkins, 2013, p. 242-243).

[6] Como exemplo disso, além do contexto de ensino de línguas, encontramos os professores que reunem milhares de seguidores em suas redes sociais, que produzem conteúdo diariamente:

Esse “desempoderamento” relaciona-se diretamente às identidades docentes em processo de construção contínuo, bem como a necessidade de adaptar-se ao que é colocado pelo mercado: alunos adultos com necessidades comunicativas muito específicas em língua inglesa. Considerar tal movimento, primeiro, leva-me a corroborar Duarte (2014) quando observa que professores de inglês em pré-serviço, ou seja, em formação inicial, enfrentam uma colisão de identidades, visto que a de aprendiz interage com a docente durante a graduação. Há, nesse sentido, o início do desafio que se estenderá à formação continuada: o professor de línguas será um eterno aprendiz, e um ensino crítico e reflexivo de língua exigirá a interação entre tais identidades que contemplam competências *mínimas*[7], para além da pedagógica. Essa postura, sobretudo, diz respeito à reflexão ativa sobre sua prática docente (Marzari, 2003) e, na contemporaneidade, tal discussão ganham força nas redes sociais.

Com as mudanças do papel das TDIC e com a expansão do acesso à internet, professores brasileiros de inglês não só criaram suas próprias comunidades para *pertencer*, mas também para vislumbrar uma oportunidade de carreira, que, até o momento da escrita desta tese, não tem sido considerada como via de atuação nos currículos oficiais das universidades brasileiras. Se muito antes de sermos assolados com a pandemia do COVID-19 já discutíamos a Educação a Distância (EAD), o durante e o pós-pandemia fortaleceu o ensino on-line, principalmente o mercado das aulas particulares de inglês. Nesse processo, como mencionei na autonarrativa da minha trajetória, docentes têm rompido com a carreira esperada, para desbravar novos caminhos profissionais.

No entanto, tais caminhos podem ser sinuosos devido à dinâmica instaurada pela rapidez em apresentar soluções aos aprendizes que procuram esses professores no *front* on-line com a oferta de *ensino personalizado*, o que impacta a reconceitualização do ser professor de inglês proposta pelos LC. Ao passo que o docente encontrará liberdade pedagógica, tópico pouco discutido no ensino em

---

https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/10/30/entre-redes-sociais-e-sala-de-aula-conheca-professores-que-fazem-sucesso-com-milhares-de-seguidores-na-internet.ghtml. Este fenômeno é impactado pelo crescimento do acesso à internet ao longo dos anos no Brasil: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38307-161-6-milhoes-de-pessoas-com-10-anos-ou-mais-de-idade-utilizaram-a-internet-no-pais-em-2022.

[7] Aprofundarei as discussões sobre essas competências nos capítulos a seguir. É importante salientar que meu ponto de partida é Almeida Filho (1993), o qual elenca cinco competências necessárias ao professor de línguas para o exercício da sua profissão: competência implícita, competência teórica, competência aplicada, competência profissional e competência linguístico-comunicativa.

cursos tradicionais de inglês ou no ensino escolar do idioma, ele também nadará em um mar aberto onde as comunidades virtuais poderão ser suas boias ou seus barcos. Isso dependerá da forma como ele aprenderá a nadar: para sobreviver ou para prosperar no processo de construção de uma identidade docente *plural conectada*. Dentro dessa lógica, temos, ainda, o advento expressivo do uso da Inteligência Artificial (IA). Por uns, vista como um *iceberg*; por outros, como o resgate salva-vidas, pois, conforme pontua Santaella (2023, p. 15), “a IA desafia a noção que o humano tem de si mesmo, obrigando-nos a buscar conceitos novos e mais adequados sobre nós mesmos”.

Se nos desafia como seres humanos, consequentemente, desafia-nos como professores. Durante nossa formação inicial, somos apresentados aos métodos, às abordagens e às metodologias as quais serão necessárias para o ensino de crianças e adolescentes, das primeiras iniciativas com as tecnologias digitais até os aplicativos mais atuais (Paiva, 2019). Discutimos, em seguida, as suas diferenças teóricas e a importância de o professor, cuja competência profissional será medida por mais do que uma mera aplicação da teoria, mas sim pela clareza do seu papel como mediador de um ensino centrado no aluno. Dessa forma, somos desafiados a ensinar o que aprendemos pela primeira vez e, logo, experienciamos nossas identidades interagindo a cada planejamento de aula, hipotética ou não.

Em contrapartida, quando saímos dessa fase inicial, nos dias de hoje, colidimos instantaneamente com esse desafio mencionado por Santaella (2023), pois quem alimenta as ferramentas de IA são dados, pesquisas e históricos deixados por nós, usuários, dentro das nossas comunidades de práticas virtuais pessoais ou profissionais. Na era da IA, dos cliques que geram planos de aulas num piscar de olhos, que corrigem textos, geram listas de vocabulários e de exercícios para completar as lacunas, fornecem ideias de atividades e, muitas vezes, produzem/roterizam os conteúdos a serem compartilhados pelas professoras e pelos professores de inglês nas redes sociais, identifiquei o meu problema de pesquisa, com base na observação do meu contexto de professora-empreendedora:

- Como as professoras e os professores de inglês empreendedoras/empreendedores podem utilizar suas práticas pedagógicas, sociais e digitais para atender não só a demanda dos

seus alunos no *ensino personalizado*, mas também para construir suas próprias identidades docentes?

Querida leitora/Querido leitor, delimitei esse problema, porque, na contemporaneidade, observo que: (i) a formação inicial de professores de inglês exclui a possibilidade de professores serem exclusivamente independentes/empreendedores, para além do estereótipo de aulas particulares como prática informal de ensino; e (ii) há urgência em problematizarmos o ensino de inglês para adultos, o qual não mais se resume a um currículo que foca em "habilidades de sobrevivência" com o idioma (Parrish, 2019, p. 12, tradução minha[8]).

Assim, o objetivo geral deste trabalho é:

- Problematizar as competências da professora/do professor de inglês empreendedora/o no processo de construção de sua identidade docente.

Na sequência, tracei os seguintes objetivos específicos:

- Mapear e comparar as minhas experiências profissionais de 2020 a 2025, a fim de identificar os marcos da construção de uma identidade docente *plural conectada*;
- Discutir como a integração da Inteligência Artificial (IA) ao processo de tornar-se professora configura as novas competências e o posicionamento docente no cenário digital;
- Propor o conceito de *formação plural conectada* que emerge dessa reconfiguração do *eu* na docência empreendedora.

Para dar conta do objetivo geral e dos específicos, lanço mão de uma investigação autoetnográfica (Ellis; Adams; Bochner, 2011), de natureza qualitativa e abordagem relacional, pois esse tipo de estudo "oferece variadas formas de engajamento com o *self*, ou talvez mais precisamente com os *selves*" (Allen-Collinson, 2013, p. 282). Entendo que, ao problematizar quem fui até me tornar quem sou diz respeito à forma como enxergo a reconfiguração do ser

[8] "(...) *adult ESL curricula no longer focuses on survival skills*" (Parrish, 2019, p. 12).

professora de inglês alinhada à reconstrução do próprio *eu*, já que essa existe, performa e constitui-se por meio dos seus dilemas internos, bem como dos externos, comandados pelo mercado de *ensino personalizado* na contemporaneidade.

Nesse sentido, selecionei 15 postagens compartilhadas no *Instagram*, no perfil da *Unlock Your English: Comunicação e Liberdade*. Para a análise das produções, classifiquei-as em três categorias e utilizei parâmetros para a comparação entre os *posts*. Vale ressaltar, querida leitora/querido leitor, que esse modo de investigação busca "empurrar, rejeitar e expandir os limites tradicionais de pesquisas etnográficas" (Ellis; Bochner, 2000) e, assim, abre espaço para a reflexão profunda sobre suas subjetividades, a partir da experiência pessoal combinada a um estudo cultural.

Portanto, dividi este trabalho em quatro partes, para que possamos navegar juntos na construção do que advogo ser uma formação *plural conectada*:

- ➔ **PARTE 1**: Esta que você está terminando de ler. Minha autonarrativa e a construção desta tese;
- ➔ **PARTE 2**: Referencial teórico da pesquisa, dividido em três capítulos, sendo: (i) um panorama geral dos Letramentos Críticos (Duboc, 2015, Monte-Mór, 2011) e dos documentos oficiais que regem as práticas docentes no Brasil; (ii) a conceitualização de colaboração e cooperação e sua importância às práticas docentes virtuais na *Cultura da Conexão* (Jenkins, 2013) e à construção de identidades docentes (Tardif, 2014); e (iii) a problematização da IA no desenvolvimento de autonomia crítica e pedagógica na formação docente continuada de professoras e professores de inglês.
- ➔ **PARTE 3**: Metodologia, dividida em dois capítulos, a saber: (i) o desenho da pesquisa; e (ii) análise dos dados.
- ➔ **PARTE 4**: A representação construída sobre a *formação plural conectada* e as considerações finais.

Reitero, querida leitora/querido leitor, que assumo a postura defendida por Pennycook (2010) tanto em minha prática docente quanto nesta pesquisa: segundo o autor, o engajamento em práticas problematizadoras é papel do linguista aplicado.

Por essa razão, interessa-me, sobretudo, lançar luz às discussões emergentes que ocorrem, como menciona Duboc (2015), nas *brechas*. Se as discussões sobre o uso, a incorporação e a pedagogização das TDIC, propostas por inúmeras dissertações de mestrado e teses de doutorado, parece ter atingido um limite teórico com menos aplicabilidade do que o esperado (Ribeiro, 2020), é urgente que olhemos para o que acontece com quem ocupa esse outro *front*, a fim de estabelecermos um debate teoricamente embasado. Tais *brechas*, na *formação plural conectada* a qual defendo, buscam romper com a ideia da construção de identidades docentes lineares. Nos capítulos a seguir, convido-lhe a aprender a nadar comigo, para que juntos percorramos um oceano de práticas possíveis como um cardume, não como tubarões-brancos, essencialmente solitários.

PARTE 2

LIBERTAR PRIMEIRO, EDUCAR DEPOIS: um panorama político-histórico sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, os documentos oficiais e a formação docente na perspectiva crítica

"O ensino da língua inglesa é muito elitista, muito branca. Então estou ensinando inglês sem priorizar a cultura estadunidense ou a cultura britânica, porque se for assim os alunos não se veem."
(Marieli Pereira, professora de inglês de escola pública em Salvador/BA)[9].

Problematizar o ensino de inglês, especialmente no Brasil, requer um olhar atento aos estágios de institucionalização do idioma como disciplina e das suas diretrizes ao longo da história. Ao intitular este capítulo com um trecho da obra de Paulo Freire, proponho-me a lançar luz à reconceitualização do que é ser professor na contemporaneidade emergente da liberdade linguístico-cultural, isto é, nos termos de Pennycook (2010), da consciência de que a língua inglesa exerce um papel de controle social. Há, nesse sentido, um *status quo* atribuído àqueles que têm acesso ao aprendizado do idioma, a nível global e local, bem como às diferentes oportunidades de ascensão pessoal e profissional.

Ao considerar esse *status quo*, escolho abrir este capítulo com as palavras da professora Marieli também porque reitera o que busco discutir, através deste debate teoricamente informado, sobre a liberdade e a autonomia do professor para romper com o modo de ensino "esperado" não só em prol da aprendizagem do aluno, como também da sua formação continuada, que precisa se estabelecer como plural e conectada frente aos fluxos globalizadores. Neste capítulo, querida leitora/querido leitor, navegaremos pela trajetória político-histórica do inglês no Brasil até os documentos oficiais que regem as práticas docentes do professor de língua inglesa. Neste movimento, vislumbrarei possíveis justificativas para o tipo de formação inicial experienciada no Brasil, que, consequentemente, pode moldar esse profissional para finalidades específicas: o ensino regular ou a escola de idiomas. Além disso, cruzaremos os campos da Linguística Aplicada (LA) e suas especificidades, como a Linguística Aplicada Crítica (LAC), a fim de emergirmos na perspectiva dos Letramentos Críticos (LC) para o ensino de línguas (Duboc, 2015; Takaki, 2014),

[9] Trajetórias da língua inglesa no Brasil. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/mapa_linha_do_tempo_.pdf. Acesso em: set. 2024.

para subsidiar o debate sobre a reconceitualização do professor de inglês na contemporaneidade.

1.1 Da chegada da língua inglesa ao Brasil às atuais regulamentações: de onde viemos e para onde estamos indo?

Quando reflito sobre a facilidade com a qual podemos conviver com a língua inglesa atualmente e sobre a forma como os meus alunos referem-se à presença do idioma em suas rotinas, embebidas de redes sociais e trends, como educadora, preciso lembrar-me de que tal percepção é histórico-socialmente orientada, tanto para mim quanto para eles. A questão crucial neste momento é, então, problematizar a trajetória do inglês no Brasil na tentativa de vislumbrar para onde estamos indo, pois "na medida em que ensinar é tocar o futuro", conforme pontua Leffa (1999, p. 13), observar os fatos históricos sobre a chegada da língua em nosso país nos ajudará a entender que a valoração de certas formas de ensino e da ausência de formação continuada qualificada não é algo da contemporaneidade.

Até a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro em 1809, os idiomas oficiais delimitaram-se ao latim e ao grego. No entanto, o início da trajetória de ensino de inglês ocorreu de forma não-convencional, anterior às questões mercadológicas que envolviam Portugal e Inglaterra, com a divulgação de anúncios na Gazeta do Rio de Janeiro[10] sobre aulas particulares com diferentes professores, longe das instituições de ensino. Embora este não seja historicamente o primeiro contato registrado do idioma em solo brasileiro, de acordo com Silva (2020), os interesses comerciais sempre regeram a presença do inglês no país, especialmente pelas negociações entre aqueles países. Exemplo disso é o tratado de 1654 no qual os britânicos propuseram aos portugueses a abertura do comércio entre Inglaterra e outros países, incluindo o Brasil.

De acordo com Dias (1999, p. 51 apud Silva, 2020, p. 13), com mais de 30 estabelecimentos comerciais ingleses no país, a oferta de empregos cresceu exponencialmente. A única exigência para que o futuro prestador de serviço pudesse candidatar-se à vaga era o domínio da língua inglesa. Por essa razão, em

[10] Acesso em 10 set. 2024: https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2017/03/como-comecou-o-ensino-de-ingles-no-brasil.html.

22 de junho de 1809, D. João VI assinou o decreto que oficializou o ensino não só do inglês, como também do francês no Brasil, as duas novas línguas estrangeiras modernas essenciais à expansão econômica. Desde então, podemos perceber o prestígio que tais línguas carregam, sempre conectadas à ascensão social através dessas oportunidades de emprego.

Nos anos seguintes, o contexto educacional foi afetado pela instabilidade política e econômica causada pelo retorno de D. Pedro II a Portugal, em 1821, e, conforme mencionam Oliveira e Lago (2020), pela falta de investimento na educação brasileira, visto que o Brasil recém tinha proclamado sua independência, em 1822. Nessa conjuntura, o próximo grande marco histórico diz respeito à criação do Colégio Pedro II, escola-referência do modelo de ensino Europeu, em 1837, pois institucionalizou o ensino de inglês no país. No entanto, embora as línguas estrangeiras estivessem inseridas no currículo desde 1809, não havia diferenciação metodológica para o ensino de línguas mortas ou vivas; visava-se exclusivamente à aplicação do método clássico (foco em gramática e tradução).

Em prol da reestruturação do sistema educacional e da modernização do país, o ensino secundário, com duração de sete anos, foi criado em 1890, logo após a Proclamação da República em 1889, por meio da Reforma de Benjamin Constant[11]; além disso, o Colégio Pedro II foi nomeado e passou a chamar-se Ginásio Nacional. Dentre as principais alterações instauradas por essa reforma, destacou-se a laicização, gratuidade, universalização, profissionalização dos professores para a educação científica e moderna, centralização e criação de normas e mudança nos conteúdos programáticos. É importante ressaltar que, com tais alterações, as línguas estrangeiras (inglês, francês, alemão) deixam de ser optativas e assumem cargas horárias obrigatórias no ensino brasileiro. Mesmo com essa obrigatoriedade, as literaturas estrangeiras, as quais antes faziam parte dos conteúdos, foram retiradas. No final do século XIX, então, como pontuam Oliveira e Lago (2020, p. 4), “o inglês apresentava uma média significativa quando comparado ao francês, que era a língua mais estudada no Brasil, no período” (entre cinco e quatro horas semanais, a depender do ano de escolarização).

---

[11] BRASIL. Decreto nº 1.194, de 28 de dezembro de 1892. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional.
Coleção de Leis do Brasil: Brasília, DF, vol. 1, p. 1228, 28 dez. 1892. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1194-28-dezembro-1892-513140-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 jan. 2025.

No início do século XX, os ideais liberais avançaram e impactaram essa progressiva reestruturação. Nesse sentido, novos decretos descentralizaram o ensino, ou seja, definiram que a esfera federal assumiria a educação superior, enquanto os governos estaduais seriam responsáveis pela formação docente e pelos ensinos profissionalizante e primário (Scaglion, 2019, p. 42 apud Oliveira e Lago, 2020, p. 4). Contudo, a oferta de línguas estrangeiras seguiu não sendo priorizada, pois, além do aluno escolher se fazia uma língua ou outra, das 76 horas semanais/anuais ofertadas em 1892, chegou-se a 29 horas em 1925 (Leffa, 1999, p. 6).

Em 1931, o ensino público no Brasil passou por novas transformações significativas, após a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930, com a Reforma Francisco Campos, que foi o primeiro ministro da educação do país: o ensino secundário oficial foi dividido em dois — o curso fundamental e o complementar — de forma seriada. No que diz respeito às línguas estrangeiras, conforme menciona Leffa (1999), o aumento da carga horária de língua inglesa ocorreu em detrimento da diminuição das horas-aula do latim. Nesse ínterim, o decreto também instaurou, pela primeira vez, um novo método de ensino, o método direto, que foi aplicado no Colégio Pedro II, para servir de modelo às outras instituições. O primeiro professor a adotá-lo foi Carneiro Leão, o qual, anos depois, teve seus princípios e procedimentos desenvolvidos comparados aos de Richards e Rogers (1989), referências para o ensino de inglês até os dias de hoje, devido à valorização da comunicação oral e da imersão na língua (Oliveira e Lago, 2020). Além de novas instruções metodológicas, a reforma introduzida pelo professor incluiu a divisão em turmas, seleção de novos professores e renovação de materiais de ensino (Leffa, 2015).

A partir desse período, o Governo de Getúlio Vargas consolidou a mudança de orientação no ensino das línguas modernas no Brasil, especialmente no de inglês, não só pela obrigatoriedade da disciplina, mas também pela menção oficial, em um documento nacional pela primeira vez, ao método direto de ensino como o mais recomendado. Ainda em busca da modernização e da nacionalização do sistema educacional brasileiro, a Reforma de Capanema, em 1942, foi criada com o objetivo de reorganizar o ensino superior, bem como defender a relevância da língua estrangeira no ciclo secundário (atual ensino médio), para dar conta das demandas do mercado de trabalho e do ingresso nos cursos superiores, assim valorizando o

ensino técnico e profissionalizante. No entanto, é nesse momento que a oferta de idiomas sofreu mais um redução na sua carga horária semanal, o que revelou “uma política de desprestígio e descaso em relação à melhoria da qualidade de ensino das línguas estrangeiras” (Oliveira e Lago, 2020, p. 6).

No cenário histórico, enfrentamos a Segunda Guerra Mundial e, com o seu fim em 1945, os Estados Unidos tornou-se a maior potência global. Por essa razão, a influência norte-americana ganhou forças no Brasil, principalmente através das músicas e dos filmes estadunidenses, o que começou a despertar o interesse para o aprendizado de inglês em diversos setores da sociedade que não se reduziam às relações comerciais. A Reforma de Capanema também desempenhou um papel essencial para os passos legislativos que seriam necessários nesse período, apesar de acusada, em partes, pelo “nacionalismo e classicismo aristocrático” defendidos (Leffa, 2015, p. 55). Através da estruturação do ensino tanto primário quanto secundário dessa reforma, as discussões para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foram iniciadas em 1948.

Todavia, a primeira versão da LDB foi publicada somente em 1961, já no Governo Juscelino Kubitschek, e, contrariando esse cenário de ascensão da língua inglesa no país, a obrigatoriedade da oferta de idiomas foi retirada. Segundo Leffa (1999, p. 12), o Conselho Federal de Educação foi criado para delegar aos seus membros as normas que descentralizariam o ensino, os quais, na sequência, determinariam até cinco disciplinas obrigatórias para todo o ensino secundário, enquanto as outras seriam indicadas pelos conselhos estaduais. Além da queda significativa na qualidade de ensino, passamos a experenciar a discrepância de acesso à aprendizagem de inglês que perpetua até hoje: as classes mais altas passaram a procurar as franquias de cursos de inglês, ao passo que as classes mais baixas precisa(va)m conformar-se com a carga horária das escolas públicas. Por isso, essa versão da LDB foi “o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras” (Leffa, 2015, p. 58).

O crescente enfraquecimento de políticas nacionais voltadas ao ensino de línguas estrangeiras foi observado mesmo com alterações substanciais da segunda e terceira versões da LDB, publicadas em 1971 e 1976, respectivamente. Na segunda, a oferta continuou optativa, ao passo que o ensino passou a ser dividido entre primeiro (oito anos) e segundo (três anos) graus; na terceira, a obrigatoriedade retornou apenas para o segundo grau, ainda com ênfase ao método direto de

ensino. Embora a busca pela estruturação do sistema educacional brasileiro tenha avançado, tais decisões não foram ao encontro do processo de globalização iniciado na década de 1980.

Ainda que tenhamos enfrentado a tecnologização comercial e ecônomica no pós-segunda guerra, foi depois da Guerra Fria (1991) que o avanço da internet revolucionou as comunicações, facilitando o comércio e os investimentos internacionais, especialmente para o exercício do poder político dos Estados Unidos mundialmente. Em função disso, as interações culturais globais começaram a ser valorizadas, resultando no *status* da língua inglesa como a principal língua de interação entre povos, ou seja, de língua *franca*. No contexto acadêmico, em 1990, a fundação da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB), cujo objetivo era "(re)construir um lócus acadêmico-científico dinâmico, instigador de estudos e reflexões na área de Linguística Aplicada"[12], impactou a publicação da terceira versão da LDB, em 1996. No 1º Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, em 1996, a ALAB sugeriu um plano emergencial pela defesa da oferta de idiomas por meio de uma carta lida ao final do evento. Segundo Paiva (2003), o texto enfatizava a urgência de se aprender línguas estrangeiras, através de um plano de ação que propunha um ensino para além dos aspectos instrumentais, não só em virtude da globalização, mas também do direito ao exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, a terceira versão da LDB (9.394/1996) renomeou o primeiro grau como ensino fundamental e o segundo grau como ensino médio, conforme conhecemos atualmente. Além disso, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir da quinta série do ensino fundamental, bem como a adição da oferta de uma língua estrangeira moderna, em caráter optativo, no ensino médio, "dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, Inciso III). Outra alteração importante foi a de estabelecer o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Art. 3º, Inciso III), porque, assim, a crença de que existia um único método de ensino correto foi abandonada. Em seguida, outros documentos oficiais foram elaborados para complementar a lei, ou seja, para melhor orientar os educadores em relação às diretrizes propostas nessa atualização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) marcaram uma nova etapa do ensino de língua estrangeira no Brasil, pois, conforme citado no texto introdutório, o objetivo principal era restaurar o papel da Língua Estrangeira na

[12] https://alab.org.br/.

formação educacional (PCN, 1998). Para isso, o documento discorreu sobre a relevância da ênfase à habilidade de leitura devido às exigências acadêmicas, como o ingresso na graduação e na pós-graduação, e aos contextos formais de comunicação. Apesar de pautarem-se na transversalidade, isto é, em um ensino de língua estrangeira que incorporasse questões sociais mais amplas (a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, dentre outras questões presentes entre escola e juventude), tal ênfase recebeu duras críticas, a exemplo do trabalho de Paiva (2003). Segundo a autora, o conformismo e a resignação subsidiaram as justificativas apresentadas quando os desafios para o ensino público foram destacados — carga horária reduzida, superlotação, material didático reduzido e professores com pouco domínio das habilidades orais etc (PCN para Línguas Estrangeiras, 1998). Isso porque a proposição de políticas públicas eficientes demandaria do Estado um maior interesse em investir na capacitação dos professores ao invés de restringi-los.

Com o objetivo de expandir as normativas iniciais, os PCN Ensino Médio (PCNEM, 2000) e os PCN+ (2002) trouxeram sugestões de o ensino pautar-se em diferentes estratégias, para centrar-se no engajamento discursivo do aluno; no entanto, nas palavras de Silva (2015, p.10 apud Oliveira e Lago, 2020, p. 10), ambos sofreram duras críticas, pois suas proposições ora eram muito teóricas, ora muito regulamentadoras, resultando em uma perda gradativa de prestígio entre os professores, por causa da linguagem utilizada. Tal problemática, então, colaborou para a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) em 2006.

Essa nova tentativa de estabelecer um dialógo político-pedagógico, diferente do conjunto de documentos anteriores (PCN, PCNEM e PCN+), não foi normativa. Conforme o nome propôs, as orientações visavam a *orientar* o professor no sentido de apresentar uma nova visão de ensino de línguas modernas. As OCEM colocaram no mesmo nível as habilidades de leitura, compreensão oral e escrita, associando educação e tecnologia de modo mais direto. Para tanto, o texto teceu críticas à abordagem estruturalista, priorizada ao longo da história, e defendeu a visão de língua como construto social, reafirmando “a importância da noção de cidadania, do debate da relação exclusão/inclusão e do domínio de uma língua estrangeira no mundo globalizado” (Leffa, 2015, p. 61). Nesse período, as línguas estrangeiras, já parte integrante das Linguagens, Códigos e Tecnologias, abordaram o acesso às

tecnologias pela perspectiva do letramento digital, abandonando a ideia de “alfabetização digital” discutida anteriormente.

Ainda em 2006, a LDB passou por novas atualizações (Art. 29, 30, 32 e 87) a respeito da duração do ensino fundamental, que passou de oito para nove anos; estas entraram em vigência apenas em 2009. Assim, o ingresso escolar tornou-se obrigatório a partir dos seis anos de idade. Dentre as alterações, o maior foco na estruturação do ensino médio para o desenvolvimento de habilidades voltadas à inserção no mercado de trabalho ganhou destaque, além das regulamentações para a educação pública infantil. De 2006 a 2014, tanto os PCN quanto as OCEM foram as referênciais oficiais para o ensino de língua inglesa no país. Em 2015, o Ministério da Educação, em parceria com educadores e pesquisadores, começaram a discussão para a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento, como o conhecemos hoje, é normativo para todo o país, incluindo a educação pública e a privada.

Fundamentalmente, a BNCC retomou discussões propostas nos documentos antigos, no entanto, com maior cuidado na sua elaboração, pois uma ampla pesquisa nacional foi desenvolvida. Segundo Leffa (2015, p. 62), o resgate das OCEM pôde ser observado nas referências à ampliação do acesso aos múltiplos espaços, sejam físicos, sejam virtuais, por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que posteriormente foram chamadas de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). No que diz respeito à LDB de 1996, a base discutiu a pluralidade de oferta de idiomas, incluindo línguas de herança, para além da língua inglesa. Há, nas palavras do autor, “uma divergência clara” em relação aos PCN, pois essa inclui as habilidades de escuta e de produção oral como essenciais ao ensino de línguas estrangeiras, assim, deinstrumentalizando-o.

Duas versões do documento foram publicadas em 2015 e uma nova em 2017. Nesta terceira, as diretrizes e bases para a educação infantil e fundamental foram incluídas. Em 2017, também, a Reforma do Ensino Médio foi sancionada e impactou o ensino de línguas estrangeiras modernas novamente. A Lei nº 13.415/2017 alterou alguns artigos da LDB apesar de se tratar de uma lei federal independente. No cenário da obrigatoriedade do ensino de inglês e de espanhol, essa reforma flexibilizou o currículo e deixou sob responsabilidade das escolas a escolha de qual

língua ofertariam: apenas inglês, apenas espanhol ou ambas[13]. Além disso, a lei, através de decretos e portarias, detalhou aspectos da implementação da BNCC e da elaboração dos itinerários formativos, ou seja, do exercício da autonomia tanto da escola, para aprofundar as ofertas, quanto do aluno, para qualificar-se em alguma das grandes áreas de conhecimento.

Nesse contexto, a última versão da BNCC foi publicada em 2018, com a reestruturação e a inserção de diretrizes para o ensino médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), existentes desde 1998 e atualizadas conforme as mudanças nas políticas educacionais, foram alinhadas à BNCC ao dar ênfase no ensino de línguas, no geral, para o desenvolvimento de competências e habilidades. Desse modo, ambas foram definidas como:

> a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8).

Em relação ao ensino de inglês, considerando tal desenvolvimento, tanto a linguagem verbal quanto a não verbal foi reconhecida como relevante para o enfoque político e social, para as possibilidades de promoção dos multiletramentos e para o trabalho com diferentes abordagens que incentivem o aluno a observar as variedades linguísticas (BNCC, 2018, p. 241). Ainda, a BNCC enfatizou a interdisciplinaridade da língua inglesa como língua estrangeira e ressaltou seu *status* de língua *franca*. Em função disso, os eixos organizadores propostos (a leitura, a escrita, a oralidade, os conhecimentos linguísticos e a dimensão cultural) reafirmaram a visão dessa língua como “sempre híbrida, polifônica e multimodal”, o que os conecta intrinsecamente. O documento, então, estabeleceu que uma educação linguística eficaz deve proporcionar ao aprendiz o acesso a esses eixos por meio de gêneros textuais diversos, fortalecendo a valoração de formas de falar que fogem da norma.

---

[13] É importante salientar que, mesmo com a possibilidade de manter-se as duas ofertas, diversas problematizações sobre a priorização do inglês em detrimento do espanhol têm sido levantadas. Como todas as decisões históricas apresentadas neste capítulo, é perceptível que se trata, a longo prazo, do desmonte do ensino público de línguas estrangeiras. Como professora de inglês brasileira, defendo a importância do ensino de ambas as línguas, para o exercício pleno de nossa cidadania, visto que não só o inglês conquistou o *status* de língua *franca*, como também o espanhol ocupa um lugar essencial nas relações político-econômicas brasileiras enquanto parte da América Latina. O movimento #FicaEspanhol é um exemplo da organização dos professores em prol dessa discussão: https://www.instagram.com/ficaespanholbr/.

Com base nessa longa trajetória, querida leitora/querido leitor, retomo a pergunta que entitula esta subseção: “de onde viemos e para onde estamos indo?”. Viemos de longe e, ao replicarmos modelos, navegamos por um mar aberto cuja ponte de comando do navio tem sido ocupada por comandantes específicos. Impulsionados pelo que experenciamos da globalização com a quebra das fronteiras geográficas, com o aumento das relações interculturais e com a reformulação de práticas conhecidas, do off-line ao on-line, temos encarado novas (e velhas) tempestades em alto mar: Como a tripulação qualifica-se para todas as demandas apontadas? Se essa (nem tão) nova visão de língua, mais ampla e multifacetada, orienta nossa viagem, existe um único destino final para os professores de inglês, como se precisássemos atracar somente em um porto?. Na tentativa de compreender outras rotas possíveis, na subseção seguinte, convido-a/convido-o a embarcar comigo em direção à construção de uma *formação plural conectada.*

1.2 A Virada Crítica, sua ruptura epistemológica e os Letramentos Críticos na contemporaneidade

Dentre as várias implicações apontadas na trajetória da língua inglesa no Brasil, uma das mais importantes diz respeito à consolidação da Linguística Aplicada (LA) como campo de conhecimento independente, que ocorreu no período em que os documentos mencionados eram reestruturados. É sabido que este reconhecimento foi explorado em trabalhos como o de Pennycook (1994) e Kumaravadivelu (2006) quando ambos discorreram sobre o rompimento com a tradição na LA, pois, até a metade do século XX, essa tinha o papel de aplicação da Linguística tradicional, dada a ênfase ao desenvolvimento de métodos que alcançassem a eficiência no ensino de inglês aos militares, com altos investimentos em pesquisa acadêmica por parte dos Estados Unidos (EUA). Nesse contexto, a tradução e a Aquisição de Segunda Língua (ASL) eram os temas dominantes na área, o que a consagrou como uma ciência para a solução de “problemas pontuais” — como o ensino de línguas —, desvinculada do caráter social e influenciada pela visão positivista, cujas metodologias de pesquisa focaram em uma linguística experimental e quantitativa.

A LA, como a conhecemos atualmente, foi marcada pelas viradas linguísticas[14], especialmente pela terceira e pela quarta, a Virada Crítica. Na década de 1970, sob influência da Pragmática, da Filosofia da Linguagem e da Análise do Discurso, o surgimento de novos campos foram registrados, visto que o hibridismo metodólogico começou a ser estabelecido, por meio do diálogo entre as diversas áreas das Ciências Humanas. A partir desse momento, a ideia de um falante ideal foi descartada e o foco passou para o uso da linguagem ao invés da estrutura da língua. Como exemplo disso, temos os trabalhos de Searle (1969) e de Austin (1962), com a noção de Atos de Fala; Hymes (1974), com o conceito de Competência Comunicativa; Labov (1973), com os estudos sociolinguísticos e a Teoria Variacionista; Halliday (1978), com a abordagem linguística sistêmico-funcional; e Fairclough (1985), com o modelo tridimensional da Análise Crítica do Discurso.

Segundo Pennycook (2001/2006), na década de 1990, a Virada Crítica marcou a LA com uma mudança radical de paradigma, visto que se rompeu com a visão de língua vigente até então. Tal transformação evidenciou a ascensão dos trabalhos acadêmicos com viés crítico, cujos temas como educação linguística, abordagens críticas para o ensino de línguas, questões étnico-racias e ensino, entre outros, foram explorados, conforme ressalta Beviláqua (2022, p. 40), e pavimentaram o campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC) ou, ainda, *transgressiva* (Rajagopalan, 2003; Kumaravadivelu, 2006). Numa espécie de "práxis em movimento" (Beviláqua, 2022, p. 40), a proposta de Pennycook (2001/2006) buscou consolidar um tipo de conhecimento para além do que nomeamos como "interdisciplinar": o rompimento com o método, com o que era esperado pela tradição, interessava ao autor no sentido de "fazer o que não deve ser feito" (Pennycook, 2006, p. 82) e de construir uma LA como *antidisciplina*, isto é, "como um modo de pensar e fazer sempre problematizador" (Pennycook, 2006, p. 67).

Essa ruptura epistemológica enfatizou a postura necessária ao campo que se propôs a transgredir. Nesse sentido, Pennycook (2006) mencionou a atenção que

[14] Enfatizo, nesta subseção, apenas as duas últimas "viradas", pois colaboram com a discussão proposta nesta pesquisa. Reconheço, contudo, que a primeira, associada às discussões do Estruturalismo com Saussure no início do século XX, e a segunda, ao Gerativismo de Chomsky na década de 1950, foram de extrema importância para o campo dos estudos da linguagem em geral. Além disso, conforme pontua Beviláqua (2022, p. 41), a Virada Crítica, na proposta de Kumaravadivelu (2006), é referenciada apenas como Virada Linguística no trabalho de Pennycook (2006). Ambas nomenclaturas lançam luz ao fênomeno de rompimento com estruturas anteriores, ou seja, de mudança radical de paradigma.

deveria ser dada à inter-relação de quatro aspectos fundamentais da LA *transgressiva*: (i) domínio: as relações de poder em diferentes contextos, bem como seus efeitos vigentes; (ii) disparidade: a desigualdade e a demanda por acesso; (iii) diferença: engajamento com a diversidade; e (iv) desejo: a relação entre identidade e agência. Tendo em vista esses fatores e a abertura do próprio campo, o ensino de línguas tem enfrentado inúmeras transformações metodológicas e pedagógicas nas últimas décadas, especialmente, de acordo com Kumaravadivelu (2006): (i) do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) ao Ensino Baseado em Tarefas (ELBT); (ii) da pedagogia baseada no método à pedagogia do pós-método; e (iii) da descoberta sistêmica ao discurso crítico. Enfatizarei o segundo e tópico mencionado pelo autor nesta seção, porque interessa-me discutir a pedagogia do pós-método para o que proponho nesta tese: a reconceitualização do professor de inglês na contemporaneidade, pautada na *formação plural conectada*.

O rompimento com a noção de que existe um método superior ou mais "eficaz" para o ensino tem sido experenciado ao longo dos tempos, pois uma língua heterogênea e flexível exige que o professor exerça sua própria agência, ou seja, sua autonomia no sentido de "sua capacidade socioculturalmente mediada de agir" (Ahearn, 2001, p. 112). Na pedagogia do pós-método, segundo Kumaravadivelu (2006), a aprendizagem é repleta de *particularidade*: parte da flexibilidade e sensibilidade docentes ao deixar de ser um mero aplicador de métodos — nas palavras do autor, parte de uma "pedagogia sensível". Para dar conta disso, exige *praticidade*: capacidade de teorizar sobre a prática e de praticar o que teoriza. Ainda, coloca em foco a *possibilidade*: o encaminhamento possível para que o professor promova tanto a sua autonomia quanto a dos alunos, por meio da formação de identidades para a transformação social (Beviláqua, 2022).

Esses três princípios basilares para a pedagogia do pós-método, que subsidiam o agenciamento nas práticas docentes, dialogam com a questão dos paradigmas estruturalista, sociocultural e digital apontados por Duboc (2015) como elementos-chave da pós-modernidade, pois os sentidos, as formas e os usos enfrentaram mudanças a partir da revisão do conceito de comunicação (Kress, 2003) e do advento das práticas on-line. Nos termos de Duboc (2015, p. 44), "o sujeito da era digital está muito mais autorizado a engajar-se nas práticas socioculturais do que o sujeito moderno", porque a língua passa a ser mais do que um instrumento de comunicação entre povos. Pensar a língua para além disso,

então, coloca um sistema de produção de sentidos[15] colaborativo, distribuído e dinâmico no centro desta era, no qual precisamos saber operar com a instabilidade dessa produção a depender das práticas com as quais engajamos, principalmente as mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

É nessa circunstância, então, que a construção de sentido multimodal foi potencializada na era digital. Querida leitora/querido leitor, considero essa breve contextualização sobre os campos dos letramentos relevante, até chegarmos aos Letramentos Críticos (LC) — o lócus desta pesquisa —, porque precisamos compreender que não poderemos advogar uma *formação plural conectada* resumida ao saber-fazer por meio do uso de recursos digitais dentro de sala de aula, sem considerar essa epistemologia da performance, que nos convoca a existir, a vender, a conquistar e a se *conectar* com novos alunos no *ensino personalizado*. Entender as discussões promovidas pelos LC, primeiramente, interessa-me porque a reconceitualização do que é ser professor de inglês na contemporaneidade diz respeito ao acolhimento dessa "nova mentalidade" (Lankshear e Knobel, 2007), agora nesse *ensino personalizado*, para que não limitemos o agenciamento das nossas aprendizagens e identidades a um conjunto pré-determinado de formas de ensinar e de ser no fazer docente.

Ao considerarmos tal visão, emergimos em um campo cujo um dos objetivos é o de desenvolver reflexividade e questionamento (Souza, 2014, p. 126). Porém, o que significa *ser crítico* dentro dos LC, para construir essa bagagem de reflexão, na contemporaneidade? Ao tomarmos historicamente o emprego do adjetivo *crítico*, podemos perceber que o sentido atribuído hoje foi expandido, principalmente por pautar-se nas questões da pós-modernidade, num exercício de construção de "cidadania ativa", conforme sugerem Lankshear e Knobel (1997, p. 107):

> Os cidadãos dos Novos Tempos requerem entendimentos e capacidades peculiares. Eles precisam compreender processos pelos quais foram moral e politicamente formados de forma que possam desembaraçar as múltiplas camadas de suas identidades e afiliações políticas. (Lankshear e Knobel, 1997, p. 107).

Trata-se, dessa forma, da necessidade contemporânea de uma postura contestatória. Embora a origem do conceito de LC tenha forte influência das teorias

[15] No original: *meaning-making process* (Lankshear e Knobel, 2003; Kress, 2003).

críticas de educação e da Pedagogia Crítica[16] freireana, como enfatiza Duboc (2015, p. 92), rompeu-se com a agenda revolucionária da época, visto que “dar voz ou poder ao oprimido”, numa visão emancipatória modernista (Pennycook, 2001), não dá conta das demandas pós-modernas; exigiu-se, no decorrer desses Novos Tempos, uma postura problematizadora que viabilize o desenvolvimento da consciência do sujeito frente às práticas e suas relações de poder emergentes. Por essas razões, “pensamento crítico”, “leitura crítica” e “letramento crítico” não são sinônimos. Nesta pesquisa, busco propor um debate teoricamente informado com base nos LC, ao invés de focalizar os dois primeiros, justamente pela postura problematizadora a qual acredito subsidiar a *formação plural conectada*, para além do pensamento-reflexão ou da interação texto-leitor.

Nesse ínterim, as noções de *crítica*, consideradas desde os primeiros movimentos teóricos com a Escola de Frankfurt (1974), foram exploradas em Cassany e Castella (2010) e revisadas por Beviláqua (2022). Dentre as diferenciações, reitero este autor quando ele acentua que o mais importante a ser levado em consideração é que “o conceito em questão [de crítica] faz referência à desnaturalização de modos dominantes de pensar e de agir em sociedade” (Beviláqua, 2022, p. 42). No movimento de desnaturalização, temos a centralidade da heterogeneidade, do dissenso e da agência nas práticas de ensino, que, nesta proposta, subsidiam o que busco conceituar como *formação plural conectada*.

Dentro dos LC, interessa-me particularmente o que Duboc (2015) propõe com as noções de “atitude curricular” e de “brechas (na sala de aula)”. Sobre a primeira, a autora explica que, ao visitar as teorias curriculares de Silva (2011), cujos apontamentos propunham “o questionamento de visões de mundo e significações contidas no próprio currículo convencional com vistas para o exercício de desconstrução de binarismos” (Duboc, 2015, p. 103), visou a adicionar “o caráter subjetivo, emergente e localizado da palavra atitude” à concepção fixa que temos de “currículo”. Nessa tentativa de subjetivação, podemos perceber que, no centro dos LC na contemporaneidade, há um modo de relacionar-se com aquilo que está posto

[16] Vale salientar que devemos reconhecer as contribuições do projeto freireano no campo dos letramentos, principalmente no que diz respeito ao método de alfabetização o qual enfatiza que não há neutralidade entre linguagem e sociedade (Freire, 1987). Conforme pontua Duboc (2015, p. 92-93), a pretensa intenção de “dar voz ou poder” ao oprimido é lida hoje como pretensa porque “os tempos são outros, as filosofias são outras, as agendas são outras”, o que não invalida a importância dessa pedagogia para a educação.

(nesse caso, o ensino tradicional) de forma desafiadora e questionadora. Em relação à segunda, enfatiza que:

> A ideia de brecha condiz bem com a pós-modernidade na medida em que parece apropriada à epistemologia de desempenho na ausência de modelos pré-estabelecidos, calcada na indeterminação, na imprevisibilidade e na emergência. Brecha, portanto, é entendida aqui como as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de "encontros com a diferença" com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes. Digo "possibilitar — e isso é importante esclarecer — porque a noção de brecha abandona o projeto totalitário de pedagogias revolucionárias outrora apropriadas para seu tempo. (Duboc, 2015, p. 106).

Nesse sentido, o professor é o principal responsável por propiciar, mediar e problematizar a construção de sentidos e a produção de contradiscursos no processo de ensino. Para dar conta disso e das "ações informadas para uma transformação social" (Jordão, 2010), ou seja, de sua própria agência, suas atitudes nas brechas não se resumiram, por meio do que proponho aqui, a configuração discursiva aluno-professor. Embora Duboc (2015) tenha pensado tais noções emergentes do contexto escolar "tradicional", acredito que podemos pegá-las emprestadas para debater a formação *plural conectada* já que as brechas na formação docente continuada podem emergir justamente das fissuras com o que é ser professor de inglês nos dias de hoje, especialmente através das possibilidades de romper com um único meio de atuação (a sala de aula presencial). A professora *plural conectada* / o professor *plural conectado* é, primeiramente, *plural*, pois ao lidar com a "tensão entre práticas estabelecidas e possibilidades infinitas" (Doll Jr., 2002), entende que, para além de propiciar o agenciamento crítico de terceiros, ou seja, de seus alunos, é convocado a agenciar sua própria aprendizagem como docente, falante e constante aprendiz do idioma; segundamente, é *conectado* não só pelo fato de engajar-se com diferentes tecnologias digitais ou de constituir sua formação continuada nas práticas on-line, mas por, de forma subjetiva, tornar-se capaz de reconhecer que suas identidades conectam-se e influenciam-se — por isso, a postura problematizadora e, consequentemente, a atitude, precisam pautar-se na flexibilidade para a ação por meio da rachadura chamada *ensino personalizado*.

Portanto, ao considerarmos os mares percorridos neste capítulo, temos o nosso leme para o próximo trajeto. Toda a discussão contextualizada aqui lança luz

a um aspecto essencial desses movimentos de agenciamento crítico e de formação docente: a construção de identidades plurais, tópico pelo qual navegaremos a seguir, sobretudo, calcadas na ruptura com a “síndrome do vinho velho em garrafas novas” (Lankshear e Knobel, 2006, p. 55).

O TODO É MAIOR DO QUE A SOMA DAS PARTES: o papel da colaboração e da cooperação à construção de identidades docentes

Ao navegar pelas viradas, rupturas e transformações do campo da Linguística Aplicada (LA) e ao tentar compreender como elas têm nos impactado enquanto professores, especialmente de língua inglesa neste recorte, vi-me frente à ideia de que “o todo é maior do que a soma das partes”, atribuída à Aristóteles. Se considerarmos apenas o formar-se/tornar-se professor como uma única linha sequencial de conquistas acadêmicas, podemos corroborar crenças de que existe o fim, um ponto de partida e outro de chegada nessa formação.

Essa visão de que nos tornamos docentes continuamente alinha-se à definição de *lifelong learner* (Dadvand; Behzadpoor, 2020), ou seja, à capacidade contínua de professores e aprendizes de expandir, atualizar e reorganizar seu conhecimento. Logo, olhar para esse processo não como um acúmulo linear de experiências e de estudos teóricos desconectados, mas sim como saberes que não são nem somente emergentes do social, nem do supraindividual (Tardif, 2014) é crucial para repensarmos o papel do professor de inglês na contemporaneidade e, consequentemente, advogarmos a formação *plural conectada*.

Nesse contexto, todas as práticas com as quais engajamos, sejam elas profissionais, sejam elas pessoais, nos levam a negociar os aspectos técnicos e semióticos do ser professor. Isso porque experienciamos, sobretudo, a mediação dessas práticas através das redes sociais e do tão discutido uso das Tecnologiais Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), que nos aloca em uma rede de elaboração de sentidos constantes e de interações cada vez mais urgentes, representativas da *Cultura da Conexão* (Jenkins, 2013). Neste capítulo, então, mergulharemos no conceito de identidade docente, a fim de problematizá-lo à luz dessa cultura, dos papeis da cooperação e da colaboração — por vezes, confundidas como se fossem apenas palavras sinônimas — em rede e das “novas” comunidades virtuais que podem reorganizar e reorientar o fazer docente. Dentro da reorientação pedagógica no *ensino personalizado*, discutiremos também as competências necessárias à construção dessa formação *plural conectada*.

2.1 Crenças, saberes e identidades docentes: os três pilares da formação *conectada*

Durante os meus primeiros cinco anos como professora de inglês autônoma, sempre tive certeza de que não estava pronta. Querida leitora/Querido leitor, entenda “estar pronta” como a sensação de saber tudo, para nunca cometer desvios (linguísticos e/ou metodológicos). No entanto, outra parte, rodeada de questionamentos, também sempre existiu: *Como ser a professora que desejo dialoga com a aluna que fui/sou? Como elaborar um fazer docente sem submeter-me exclusivamente àquilo que já tem sido feito “no piloto automático”? Como adaptar-me ao ensino personalizado, ao que é exigido pelo mercado, pelo meu aluno/cliente, sem perder de vista o que acredito enquanto ensino de língua estrangeira?*. Essa reflexão desacomodou-me a questionar e problematizar, em primeiro lugar, minha própria prática e, em seguida, o que temos construído coletivamente nesse novo *front* de trabalho empreendedor. Por isso, explorar a relação entre crenças, saberes e identidades docentes é crucial, já que “o professor é visto como alguém que avalia suas ações e as consequências que as mesmas podem acarretar ao seu ensino” (Silva, 2011, p. 48).

Nesse movimento de “avaliar suas ações” nas últimas décadas, a conceitualização sobre as crenças de ensino e de aprendizagem tem ocupado um papel central na LA. Por essa razão, podemos encontrar definições semelhantes ou divergentes entre autores, no sentido de considerarem tratar-se de uma questão ora individual, ora social e a interação entre ambas, a exemplo de Almeida Filho (1993), André (1998), Barcelos (2001) e Mastrella (2002). Contudo, saliento que, para este recorte, com base no estudo de Santos (2024), interessa-me tomar a noção de crenças para além do viés estritamente cognitivo, como pontua Barcelos (2006):

> Crenças, de uma maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (Barcelos, 2006, p. 18).

Nesse sentido, não só a nossa interpretação de situações, normas e práticas entra em jogo quando nos constituímos docentes, como também as nossas dinâmicas coletivas de aprendizagem, sejam profissionais, sejam pessoais. Isso porque os saberes compartilhados estão ancorados no que Bourdieu (2003) chama

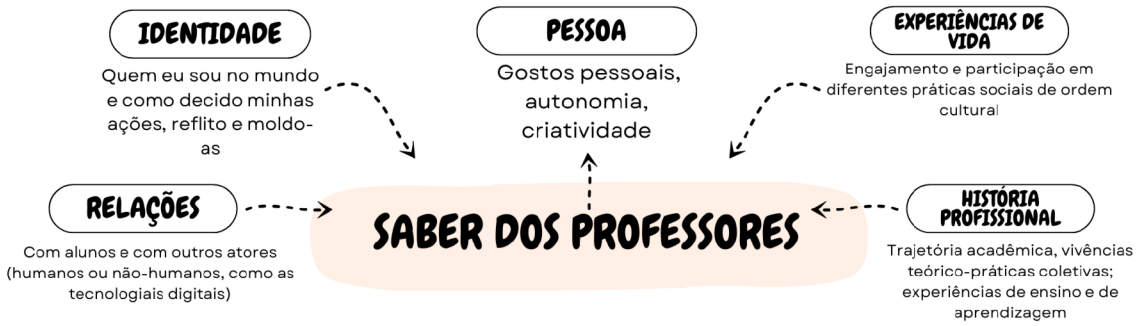
de “arbitrário cultural dominante”, logo, são construções sociais dependentes da história da sociedade e da cultura legítima, poderes/contrapoderes, hierarquias etc. Para ilustrar, tomemos a crença de que um professor de inglês “bom de verdade” ou já viajou para fora do país, ou fala “sem sotaque brasileiro”. Esse pensamento que parece inofensivo e de ordem “individual”, integra a cultura dominante e, embora tenha se enfraquecido de certa forma com a produção de contradiscursos nas redes sociais[17], corrobora uma identidade esperada e validada no ensino de inglês contemporâneo. Assim, essas crenças moldam tanto os tipos de saberes (a fala sem sotaque) quanto as experiências de vida (viajar para fora do país) esperados.

Tal exemplo pode parecer representar o que “os outros”, aqueles que não trabalham no campo da educação, pensam. No entanto, a legitimação das práticas de ensino ocorre socialmente, já que não existe conhecimento sem reconhecimento social (Tardif, 2014, p.13). Formar-se, de forma contínua e *conectada*, imprime negociar com crenças, saberes e, consequentemente, com essas identidades pré-estabelecidas. Por isso, vejo as crenças, os saberes e as identidades como os três pilares para discutirmos a reconceitualização do professor de inglês nos dias de hoje.

Para que essa negociação ocorra de forma efetiva, é necessário olharmos para quais são tais saberes, visto que é comum considerarmos esses apenas aspectos técnicos, como o domínio dos sistemas linguísticos e/ou metodológicos de ensino. Para tanto, corroboro Tardif (2014, p. 13) quando o autor, ao defender que “ensinar é agir com outros seres humanos”, pontua que “Saber”, Conhecimento, Pedagogia, Didática e Ensino não são categorias independentes separadas de outras realidades organizacionais, pois os seus próprios sujeitos são objetos sociais, ou seja, integram práticas de diferentes ordens. Se tomarmos o recortes desta pesquisa, o *ensino personalizado*, suas interrelações ficam ainda mais evidentes. As docentes e os docentes precisam compreender, de verdade, que não há uma forma melhor ou pior de ensinar inglês, porque tudo dependerá do que esse “agir com outros” lhes convocará a fazer, decidir, refletir, elaborar e, por fim, ensinar. Assim, na Figura 1, busquei ilustrar o que constitui o saber dos professores com base nessa discussão de Tardif (2014).

[17] Aprofundarei esta problematização nos capítulos seguintes.

Figura 1 — Saber dos professores segundo Tardif (2014)



Fonte: A autora.

Quando falamos sobre esse saber e o qualificamos como flexível e inacabado, observamos que a formação docente pode começar muito antes da decisão de tornar-se professor e de iniciar "o processo temporal de construção do saber profissional" (Tardif, 2014, p. 20). Isso ocorre porque o acesso ao conjunto de crenças sobre ensino inicia-se com a nossa experiência enquanto alunos, com as nossas experiências de aprendizagem. Dessa forma, para construirmos uma identidade *plural conectada*, acessamos esse conjunto já consolidado no referido arbitrário cultural, sim, mas tentamos, de certa forma, transgredi-lo, porque os momentos catalisadores de reflexão (Dewey, 1933) sobre quem somos e como agimos lança luz à relação entre crenças e ações para a construção de novas realidades profissionais.

Embora Tardif (2014) não aborde diretamente essa relação, ela interessa a este recorte porque a identidade docente, conforme conceituada pelo autor, constrói-se na articulação do indivíduo com o coletivo e é promovida pela constante negociação de sentidos sobre o que é ser professor. Por essa razão, há urgência em refletirmos sobre essa negociação sob o pano de fundo das "novas" formas de ser e de agir proporcionadas pelo acesso a outros contextos educacionais, como o trabalho da professora-empreendedora e do professor-empreendedor on-line. Assim, expandimos o espaço das transações constantes, nos termos de Tardif (2014), entre os pólos fundamentais à construção identitária desse educador: "o que Eu sou" e "o que Eu faço ao ensinar".

Apesar da divisão entre o ser e o fazer, é no processo de interação desses pólos que a relação entre saber e trabalho fica evidente. No processo do trabalho de

ensinar, o docente experencia o aspecto social dos saberes e da sua própria construção identitária, pois é “as suas relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (Tardif, 2014, p. 17), ou seja, esses são como os instrumentos para a ação na prática concreta de ensino. Pontuar isso é relevante a esta tese, mesmo que não tenha sido o recorte explorado pelo autor à época, porque é bastante comum enfrentarmos a anulação da nossa identidade profissional, visto que o contexto onde os mobilizamos não é a escola “tradicional”.

Há, no contexto do ensino on-line, uma diminuição da materialidade do ensinar. Embora a necessidade de não materializá-lo sempre tenha sido discutida sob o viés sociológico marxista, no sentido de que “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho” (Dubar, 1994 apud Tardif, 2014, p. 56), nesse *front* não há ocupação de um ambiente de trabalho físico (a escola ou o curso de idiomas presencial). A socialização profissional, aspecto imprescindível à coordenação de uma identidade para si e da identidade para o outro segundo Dubar, foi completamente transformada para quem atua no universo on-line.

Nesse sentido, o saber-conhecimento (domínio linguístico, neste recorte), o saber-ensinar (a interação entre pedagogia e didática) e o saber-trabalhar (experiência profissional construída progressivamente através do domínio do ambiente de trabalho), que são temporais, convocam também a mudança da nossa própria *percepção* desses saberes e de suas influências em nossas identidades. Isso ocorre porque especialmente o saber-trabalhar exige uma postura ainda mais flexível do que o manejo de uma sala de aula tradicional, visto que não há, *aparentemente*, a rigidez do modelo, do cronograma etc no *ensino personalizado*.

Um exemplo disso, nesse contexto de atuação, é o do professor recém-formado que, por consumir conteúdos de inglês na internet e precisar se inserir no mercado de trabalho, decide investir em sua própria página profissional. É muito provável que, no primeiro momento, o docente inicie com dicas de inglês, como a grande maioria; em seguida, depois de compartilhar o seu saber-conhecimento, comece a oferecer aulas particulares ou em grupos para níveis iniciantes (não para todos os níveis, porque o saber-conhecimento, para esse fim, pode ser visto como insuficiente, e o saber-ensinar também); por fim, desenvolve o saber-trabalhar não só por meio dessas aulas, mas também do contato frequente,

maximizado pela algoritmo das redes, com outros professores de inglês que, na maioria das vezes, oferecem cursos e *workshops* de formação continuada.

Como toda a mudança, existem partes positivas e negativas dessa nova forma de continuar constituindo-se professor. Sobretudo, vale ressaltar que “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles (...); não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas” (Tardif, 2014, p. 11). Por não sermos capazes de isolar as identidades docentes como algo à parte do indivíduo, ser professor é como comandar um navio em mar aberto. Porém, essa travessia não precisa ser solitária; é possível navegar lado a lado, trocar mapas e até formar flotilhas de apoio rumo a novos horizontes. Com isso, torna-se significativo discutir essas identidades pelo viés da *Cultura da Conexão*, do conceito de comunidades virtuais, da cooperação e da colaboração, visto que *navegar na internet* é como adentrar a nova sala de professores.

2.2 Docência em marés conectadas: cooperação e colaboração em tempos de *Cultura da Conexão*

Na contemporaneidade, temos nos reorganizado em função das práticas on-line, pois essas nos convocam a engajar em múltiplas negociações de significados, em modos de pensar, ser e agir que moldam quem somos em função de interesses e atividades comuns. No campo de ensino e de aprendizagem de inglês, a integração dos docentes em uma cultura cada vez mais participativa e não-hierárquica promove a co-construção dos saberes explorados na subseção anterior (saber-conhecimento, saber-ensinar, saber-trabalhar), por exemplo, pois a participação ativa em redes sociais, a exemplo majoritariamente dos perfis profissionais no *Instagram*, tem reorientado o papel desses professores. Quando digo reorientado, refiro-me às questões de uma nova ordem mercadológica, para além da pedagógica: o docente que compreender a lógica operacional das redes e proporcionar identificação rápida e imediata em seu público-alvo, maior alcance e visibilidade conquistará. Consequentemente, essa conexão resultará em uma comunidade fortalecida e engajada, que propiciará ascensão profissional na docência empreendedora.

Em minha dissertação de mestrado (Rego, 2021), explorei a arquitetura desses espaços por inaugurarem um *ethos* para a responsividade do usuário. Essa

arquitetura é essencial para compreendermos que, na Cultura Digital, desempenhamos o papel de *produsuários* (Jenkins, 2006), pois integramos um ecossistema de comunicação no qual participamos ativamente na criação, circulação e transformação de informações. Nesse sentido, a docência nessas marés conectadas leva-nos ao conceito de *Cultura da Conexão (Spreadable Media)*, de Henry Jenkins (2013), já que tal conexão não apenas abrange a interação com o que produzimos e acessamos, mas também a ideia de que essa nova teia de informações é construída coletivamente — ao adentrarmos esse meio, experienciamos o "efeito manada" das redes. Nos termos de Jenkins (2013, p. 441): "(...) cada vez mais, todos nós estamos nos tornando publicitários para as coisas que nos importam", e, essas "coisas que nos importam", no recorte do ensino de inglês, diz respeito à publicizar, gerar desejo e conquistar alunos engajados os quais permitam a professora-empreendedora e o professor-empreendedor construírem suas carreiras.

Embora Jenkins, jornalista, comunicador e pesquisador, não abordar diretamente questões de educação linguística nesses espaços, é relevante ampliarmos as discussões sobre os efeitos dessa conexão à formação *plural conectada* de professores. Especialmente porque, como mencionado anteriormente, as identidades docentes não existem à parte de quem somos; se ocupamos esses espaços, engajamos em práticas de produção, de consumo e de compartilhamento, mesmo que somente em nossas vidas privadas, isso impactará em nossas crenças profissionais, enfraquecendo-as ou fortalecendo-as, e em nossos saberes de todas as ordens. Além disso, já tem impactado na percepção de novas formas de atuar na docência, pois há cada vez mais espaço para "sermos publicitários" de nossas próprias carreiras empreendedoras. Por essa razão, reitero e expando, nesta tese, o que discuti em Rego (2021): um dos aspectos centrais para o ensino e a aprendizagem de línguas atualmente é a problematização das transformações culturais subsidiadas pela convergência de mídias.

Em outras palavras, tal problematização não se resume ao avanço dos artefatos, cada vez mais compactos, rápidos e com *softwares* atualizados às demandas cotidianas, mas sim ao "comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação" (Jenkins, 2006, p. 29). É esse "efeito manada", apontado pelo autor como a busca constante por entretenimento, que tem alterado a lógica de mercado e de experiências de ensino e de aprendizagem. Em *Cultura da*

Convergência (Jenkins, 2006), o pesquisador reflete justamente sobre essa transformação, pois:

> Entretenimento não é a única coisa que flui pelas múltiplas plataformas de mídia. Nossa vida, nossos relacionamentos, memórias, fantasias e desejos também fluem pelos canais de mídia. Ser amante, mãe ou professor ocorre em plataformas múltiplas. (Jenkins, 2006, p. 44).

Se nossa vida e nossos relacionamentos fluem nesses espaços, logo, a colaboração é um dos seus pilares, sobretudo, por sua referida arquitetura descentralizada. Nos estudos de Jenkins, o caratér propagável desses canais de mídia é o responsável por alimentar nossa responsividade. Ao pensarmos nisso e na formação *plural conectada*, é importante considerarmos a organização dessa propagabilidade e como ela nos propicia uma experiência imersiva à construção de nossas identidades docentes; por isso, a descentralização não significa que as redes operam sem parâmetros. Pensemos, novamente, no professor recém-formado da subseção anterior: ao criar o seu perfil no *Instagram*, numa tentativa de *pertencer* a tal espaço, ele começa a seguir outros professores, seja para comunicar-se diretamente com eles, seja para inspirar-se na criação de conteúdos que captam e gerar desejo em novos possíveis alunos.

Nesse caso, o professor em questão alimenta o algoritmo, a sequência de instruções lógicas e ordenadas inserida na linguagem digital responsável pela operalização das redes, porque demonstra seus interesses naquele espaço por meio dos perfis que escolhe seguir e dos *posts* que escolhe curtir, comentar, compartilhar etc. Assim, tais escolhas o inserem em uma *comunidade de interesses*[18], conforme pontua Jenkins (2013), ou seja, agrupa-o àqueles que compartilham desses interesses comuns. A identificação desses padrões, emergentes da interação humana com diferentes atores (humanos e não-humanos), no entanto, revela também o caráter cooperativo presente nesses meios.

Nos estudos sobre aprendizagem, é sabido que cooperação e colaboração tanto podem ser entendidas como sinônimos por alguns autores (Ferreira, 1999; Johnson e Johnson (2001); Hiltz (1998) apud Santos, 2012), quanto como conceitos que podem apresentar diferenças entre si. Nesse sentido, Santos (2012), ao discutir aprendizagem em colaboração e/ou cooperação, relembra-nos que, independente

[18] Um exemplo bastante representativo desse fenômeno à luz da *Cultura da Convergência* e da *Cultura da Conexão* é o que Jenkins (2006/2013) denominou de *fandoms* (reino/comunidade de fãs).

do meio, é da natureza do ser humano ser social, compartilhar significados e negociar sentidos (Vygotsky, 1989). Dentre as semelhanças e diferenças discutidas pela autora, temos, por exemplo, o exercício da autonomia e da responsabilidade individual por parte de algo que contribui para alcançar um objetivo-comum, na cooperação, e a participação ativa, com base na interação entre todos os envolvidos e nas responsabilidades comuns a todos, na colaboração. Neste momento, querida leitora/querido leitor, talvez você esteja pensando que tais definições estejam bastante explícitas devido à arquitetura não-hierárquica já mencionada e queira entender como elas se relacionam à formação *plural conectada*, em geral, e à identidade docente, em específico.

Há, no centro dessa discussão, um ponto essencial destacado por Santos (2012, p. 38), que interessa a esta tese:

> Para que a cooperação se instaure num determinado grupo, é necessário que os participantes aceitem um ao outro no espaço de convivência. Pensemos no contexto de sala de aula: necessário que os alunos se sintam pertencentes ao grupo de modo que a convivência seja pautada no respeito ao outro; caso contrário, a cooperação não acontece. (Santos, 2012, p. 38).

As redes sociais nos proporcionam esses espaços, mas, se não formos aceitos pelos outros integrantes da mesma *comunidade de interesse*, nem o caráter colaborativo intrínsico a esse meio será capaz de proporcionar a experiência de cooperar para nossa formação docente *plural conectada*. Os professores, ao assumirem seus papeis de aprendizes dos próprios saberes, engajam-se uns com os outros nesses "espaços de convivência", por meio de práticas compartilhadas (de ensino e de aprendizagem, por exemplo) e, dessa forma, reconfiguram a sala dos professores tradicional: eles inauguram *comunidades virtuais*.

Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 4), essas comunidades referem-se a "(...) grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nessa área por meio de interações contínuas"[19]. Dito isso, essa sala dos professores, que é um dos espaços onde o docente de escolas regulares pode negociar sua identidade também, torna-se o meio mais acessível de formação continuada para professoras e para professores e, para alguns, o único.

[19] No original: "*Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis*."

No entanto, as “potencialidades naturais” (Rego, 2021; Buzato, 2010)[20] das redes sociais, ou seja, os recursos oferecidos pelos aplicativos, a exemplo da criação de grupos de professores no *WhatsApp*, das comunidades no *Instagram* e no *Threads*[21] não garantem que uma comunidade de prática efetiva constitua-se.

O acesso a elas, semelhante ao que já temos discutido sobre o acesso à internet mediado pelas tecnologias digitais no geral, não é garantia de formação continuada, já que o professor precisa assumir a postura de querer construir-se um docente plural. Para isso, é preciso ocupar esses espaços sem tratá-los como enciclopédias pedagógicas as quais consultamos para ter “ideias do que ensinar”; é necessário compreendermos a potência dos encontros virtuais cada vez mais dialógicos e das trocas horizontais com outros docentes. No oceano da *Cultura da Conexão*, o ser professor de inglês na contemporaneidade, entretanto, enfrenta um nevoeiro espesso que cobre sua superfície. Isso porque, atualmente, não se trata apenas das comunidades nas redes sociais e da presença virtual, mas também do crescimento exponencial do uso de Inteligência Artificial Generativa (IA) para automatizar processos pedagógicos, como o planejamento de aulas, a correção de tarefas e a própria “produção de conteúdo” para essas redes. À primeira vista, parece facilitar nossa navegação, mas o quanto ele esconde *icebergs* invísiveis se considerarmos, por exemplo, o processo de planejamento tanto de aulas, quanto dos conteúdos almejados para essas redes como uma etapa importante à construção de nossas identidades docentes?. Para dar conta desse e de outros questionamentos, no capítulo seguinte, aprofundarei a discussão sobre o advento das IA e a formação continuada de professores de inglês autônomos, para driblarmos os desafios da docência em marés conectadas.

---

[20] Traduzi como “potencialidades naturais” a noção de *affordances* naturais que também explorei em Rego (2021).

[21] Comunidades do *Instagram* são espaços temáticos dentro da plataforma que reúnem usuários com interesses em comum, permitindo interações (curtidas e reações por *emojis*) mais direcionadas e a troca de conteúdos relacionados a um tópico específico; apenas o administrador pode enviar mensagens e fazer postagens nelas, as quais ficam alocadas na parte de mensagens diretas do participante. Já o *Threads* é uma rede social vinculada ao Instagram, lançada pela Meta em 2023, voltada para conversas em formato de texto, semelhante ao *Twitter/X*, e integrada ao mesmo perfil do usuário no *Instagram*.

PANE NO SISTEMA, ALGUÉM ME DESCONFIGUROU: o advento da Inteligência Artificial (IA) e os impactos à formação docente continuada

Quando discutimos a mudança nas práticas ao longo do tempo, como a lógica operacional das redes sociais tem alterado nossas formas de ser, de agir e, especialmente, de aprender no mundo atual, podemos identificar diferentes rupturas. A exemplo disso, nos capítulos anteriores, abordei não só a trajetória do ensino de inglês no Brasil, para que pudéssemos embarcar nas primeiras navegações com o idioma e a visão de língua legitimada até então, mas também a necessidade de problematizar o papel dos professores de inglês nessas rupturas, as quais vêm se tornando brechas para a ação e para a reinvenção pedagógica e profissional, como a ascensão da demanda por um ensino cada vez mais personalizado às necessidades dos alunos.

Intitulo este capítulo “pane no sistema, alguém me desconfigurou”, trecho da música *Admirável Chip Novo*, da cantora baiana Pitty, pois acredito que parte significativa do que entendemos como *avanço tecnológico* vem *desconfigurando* nossa formação docente e, por consequência, nossas identidades. Durante os anos de produção desta tese, o advento da Inteligência Artificial Generativa (IA) tem reorientado o planejamento pedagógico das professoras e dos professores (empreendedoras/empreendedores ou não), bem como a produção de conteúdo educativo massivo nas redes sociais. Essa automatização dos processos inaugura uma *pane* identitária docente que busco problematizar neste capítulo. Para dar conta disso, nas subseções seguintes, apresentarei a linha do tempo de ascensão da IA, bem como a relevância dessa problematização para a formação *plural conectada*, na tentativa de mensurar os possíveis impactos a curto, médio e longo prazo de um uso acrítico dessas ferramentas.

3.1 Um oceano de possibilidades entre a superfície e o abismo da Inteligência Artificial (IA)

Como em outros momentos históricos que enfrentamos, algumas mudanças são constantemente vistas como avanços *naturais* de um mundo altamente globalizado e tecnologizado. Fruto disso, nos últimos tempos, escuta-se, lê-se e fala-se sobre a automatização do trabalho e sobre a substituição humana pelas máquinas em diferentes esferas profissionais. Esta crença *boia* na superfície de

possibilidades mais complexas inauguradas pelo uso da Inteligência Artificial (IA). Nos termos de Lee (2019)[22], criador da assistente virtual *Siri* para *Iphones*:

> (...) quando se trata de entender nosso futuro com a IA, somos todos crianças no jardim de infância. Estamos cheios de perguntas sem respostas, tentando perscrutar o futuro com uma mistura de admiração infantil e preocupações adultas. Queremos saber o que a automatização da IA significará para nossos empregos e para o que entendemos como propósito. Queremos saber quais pessoas e países se beneficiarão dessa tremenda tecnologia. Nós nos perguntamos se a IA poderá nos levar a uma vida de abundância material e se há espaço para a humanidade em um mundo dirigido por máquinas inteligentes. (Lee, 2019, s/p).

Dessa forma, a insegurança emergente da falta de respostas para os efeitos futuros nos convida a problematizar o que temos experienciado por diferentes viéses. Alinhada ao questionamento o qual me apropriei no primeiro capítulo desta tese ao pensar o ensino de língua inglesa no Brasil — "Para onde estamos indo?" (Leffa, 1999, p. 13) —, entendo que precisamos olhar para a trajetória da IA para vislumbrarmos caminhos éticos e críticos possíveis para o seu uso efetivo. Dito isso, também compreendo que o tema é amplo e que esta pesquisa trata de um recorte desses percursos. Não busco aqui encontrar as respostas concretas, acabadas, corretas ou absolutamente verdadeiras, pois isso seria bastante ingênuo, arriscado e ambicioso demais frente a este oceano de possibilidades.

A recente imersão nas IA Generativas, como o *ChatGPT* e o *Gemini*, por exemplo, faz-nos acreditar que nossas vidas foram inundadas pela IA apenas nos dois ou três anos anos. No entanto, conforme pontua Lee em sua obra *Inteligência Artificial: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos relacionamos, trabalhamos e vivemos*, em 2019: "a revolução completa de IA levará um pouco de tempo e nos inundará em uma série de ondas", ou seja, temos construído essa relação com uma "vida dataficada" (Santaella, 2023, p. 17) em etapas. Tais etapas não só dizem respeito à estruturação da IA ao longo do tempo, como também à naturalização de sua existência em nossas vidas privadas e profissionais.

A série de ondas mencionada por Lee (2019) refere-se às seguintes fases da IA: IA da internet, IA dos negócios, IA da percepção e IA autonôma. Na primeira fase, na IA da internet, começamos a experienciar como o nosso comportamento

[22] O arquivo desta obra não possui paginação.

“virtual” — os cliques, os comentários, o rolar do *mouse* pelas notícias e os primeiros compartilhamentos — passaria a moldar tanto o nosso consumo quanto a construção de certas “bolhas de interação”, as quais podemos relacionar ao conceito de tribo explorado por Kuhn (1969 apud Santaella, 2023, p. 38), já que se trata de “um grupo de pessoas que desenvolve um senso compartilhado de valores e propósitos”. Naquele momento, em meados de 2004, os algoritmos trabalhavam (e ainda trabalham, na verdade) como *motores de recomendação* ao passo que a transição da Web 1.0 — mais passiva e estática — à Web 2.0 — mais ativa, interativa e colaborativa — acontecia. Com a popularização mais efetiva do a acesso à internet a partir de 2012, passamos a experienciar esses *motores* através da recomendação “inesperada” de produtos, de conteúdos com alta probabilidade de visualização e de compartilhamento, por pertencermos a determinado nicho de consumo baseado em nossos dados e nossas preferências — estes que deixaram de ser somente nossos, pois também começaram a pertencer as grandes empresas (*big techs*, como *Microsoft, Google, Amazon, IBM, Tesla, Alibaba Cloud, Huawei*, entre outras) desenvolvedoras desses algoritmos.

A segunda onda da IA, a IA dos negócios, foi além dessa personalização da experiência on-line. A IA passa a ser testada e explorada no processo de automatização de empresas, especialmente para etiquetar os dados de negócios tradicionais, isto é, para mecanizar a identificação de fraudes nos setores financeiros, a probabilidade de compra e venda e as análise de crédito por meio de correlações e predições possibilitadas pelos algoritmos, a fim de maximizar resultados. Durante essa fase, a IA passou a impactar a otimização da eficiência corporativa, por meio de geração direta de valor econômico. Traçar essa linha do tempo da IA, sobretudo quando olhamos para essa segunda onda, faz-nos perceber que comandantes específicos orquestram tais avanços; a existência e a adoção da IA no cotidiano não se refere a uma escolha apenas individual. Tal geração de valor econômico relaciona-se às duas principais potenciais mundiais, China e Estados Unidos, que se encontram numa espécie de *batalha naval* quando se trata da disputa tecnológica e, então, impacta-nos individualmente. Sob o comando das maiores *big techs*, esses dois polos globais conduzem não só a pesquisa e a implemantação das IA, mas também as tomadas de decisões cada vez mais eficientes e personalizadas às demandas capitalistas.

A ruptura entre essas duas primeiras fases e a terceira aconteceu, então, porque, até aquele momento, “os próprios algoritmos estão navegando em informações digitais mediadas por seres humanos” (Lee, 2019, s/p). Por essa razão, na IA da percepção, o mundo ao nosso redor começa ser digitalizado, no sentido em que os nossos dispositivos, a exemplo massivo dos celulares, ganham olhos e ouvidos. Isso porque, nos termos de Lee (2019), as imagens e os áudios não são mais um amontado de *pixels* e *bits* conforme nós os criamos, já que, a partir desse ponto, a IA se tornou capaz de reconhecer nossos rostos e nossas vozes. Nesse sentido, a IA da percepção criou pontes entre o mundo virtual e físico, entre o on-line e o off-line, ao passo que também borrou seus limites. Dessa forma, o autor, ao abordar esses limites, caracterizou os novos ambientes integrados ao uso da IA cotidianamente como OMO (*online-merge-offline*, isto é, on-line combinado com off-line).

Ainda, segundo Lee (2019), essa percepção de realidades integradas emergiu como consequência do treinamento dos algoritmos com base no modelo mais interativo e participativo da Web 2.0; a nível individual, alimentamos as redes, ou seja, os seus algoritmos, por meio de nossas práticas de interação on-line e, como efeito, a nível das *big techs*, essa alimentação gerou um grande conjunto de dados variados, velozes e complexos (*big data*). Por exemplo, as centenas de pessoas que tiram uma foto de sua refeição no *Instagram*, ligam suas localizações para registrar onde a estão consumindo e, por fim, ainda avaliam o lugar no *Google* geram dados de alto valor para a tomada de decisão: o que o algoritmo irá lhe recomendar a partir disso. Essa recomendação deixa de ser apenas uma sugestão despretensiosa quando rolamos nosso *feed* de notícias, pois podemos pedi-la através de nossas assistentes virtuais. Isso tudo acontece milhares de vezes por minuto e, por causa da IA da percepção, alterou nosso comportamento em sociedade. Em função disso, a terceira onda da IA consolidou a transição da Web 2.0 para a 3.0, onde as máquinas são caracterizadas pela capacidade de entenderem, interpretarem e relacionarem dados de forma mais personalizada, descentralizada e inteligente (Lee, 2019).

Além disso, é nessa onda que a discussão e a distinção entre IA Tradicional e IA Generativa ganhou força através do lançamento e do aprimoramento das IA capazes de gerar textos e imagens em resposta a um *prompt*, isto é, um comando específico do usuário, como o *ChatGPT* e o *Gemini*. Há, nesse ínterim, um aspecto

crucial para posteriormente problematizarmos esse tipo de IA no contexto da formação *plural conectada*: o que move as IA generativas é a Aprendizagem de Máquina (AM) (*machine learning*), que está no coração da IA em geral (Santaella, 2023, p. 130), e a Aprendizagem Profunda (AP) (*deep learning*), ambas subconjuntos da Ciência de Dados. No entanto, a segunda é compreendida como uma metodologia avançada da AM, já que opera com a arquitetura de uma rede neural artificial profunda que busca emular o cérebro humano. Essa metodologia, baseada em grandes modelos de linguagem natural, trabalha a partir de dados massivos para, diferente da IA enquanto campo abrangente, atuar de forma mais independente.

Esse aspecto torna-se importante, querida leitora/querido leitor, porque a ideia de independência pode nos afastar do dilema ético do uso de IA Generativa no contexto da formação continuada. Nas palavras de Santaella (2023, p. 140), “para começar, até a chegada dos dados nas redes neurais, o protagonismo humano está presente em todas as etapas, e deve retornar ao final do processo”, especialmente no que diz respeito às tomadas de decisões que podem ter impacto social. Esse final do processo mencionado pela autora não necessariamente se refere à responsabilidade individual, mas sim às questões coletivas emergentes, como a capacidade a qual muitos dos modelos de IA têm de codificar o preconceito humano. Tal habilidade não vem do modelo matemático em si, que é “opaco e invisível para todos” (Santaella, 2023, p. 140), porém emerge de quem os domina, cientistas da computação e matemáticos detentores desse poder. Portanto, mesmo com sistemas cada vez mais independentes, “a presença humana é indispensável para isso” (Santaella, 2023, p. 140), ou seja, para a manutenção ou refutação do que é codificado.

Esse aprimoramento da IA Generativa vem sendo viabilizado, novamente, pelo papel da internet e das práticas *OMO*, como conceituou Lee (2019), e pela competição entre as grandes potencias mundiais. Em função disso, a quarta onda, a IA autônoma, amplificará a simbiose homem-máquina. Segundo Lee (2019), essa etapa inagura a integração entre as primeiras três ondas, mesmo que elas se alimentem de diferentes tipos de dados, porque a IA deixa de ser vista como automatização da nossa vida (como apenas usada em sistemas de segurança, operações bancárias e assistentes virtuais) e passa a coexistir autonomamente e a cooperar com os seres humanos. Nesse recorte, é evidente que, ao mencionar essa

cooperação e coexistência, Lee (2019) enfatizou questões da ordem da IA geral, como os robôs que executam o trabalho braçal de estoquistas em um supermercado ou os que limpam nossas casas, por exemplo.

Contudo, o abismo pode abrir-se frente às possibilidades de cooperação e coexistência, no contexto de ensino de línguas e de formação continuada, quando pensamos em nossos papéis como mediadores da nossa própria educação linguístico-pedagógica; quando entramos em *pane*, por falta de tempo para *personalizar* e *adaptar* materiais e, até mesmo, *estudar* sobre ensino: a que recorremos? Muito provavelmente, a IA Generativa. Se enfatizarmos, ainda, o contexto de trabalho independente, em que a professora e o professor precisam ser vistos e lembrados constantemente na sua tribo, para alcançar mais alunos e desenvolver seu negócio, além de capacitar-se, quem produz os seus "conteúdos" ou as suas "ideias" para as redes sociais?. Novamente, a IA Generativa. Assim, experienciamos o que Santaella (2023) denomina de *identidade dataficada* e esse desdobramento, que será explorado na subseção a seguir, é substancial para compreendermos as *desconfigurações docentes* no âmbito da formação *plural conectada*.

3.2 *Desconfigurações docentes*: o dilema entre o uso de Inteligência Artificial Generativa (IA) e as novas competências de professoras e professores empreendedores

Antes de pontuar e problematizar os atuais dilemas emergentes do uso de Inteligência Artificial Generativa (IA) quando tomamos os professores de inglês empreendedores e a construção de suas competências, enfatizo que, nesta tese, alinho-me ao que discute Santaella (2023) ao questionar se a IA é realmente *inteligente*. A autora, em sua obra *A inteligência artificial é inteligente?*, convida-nos a desendeusar o conceito de inteligência como algo exclusivamente humano, para que possamos entender que há, sim, certa inteligência na IA, em seus modelos cujo raciocínio estatístico-probabilístico é agenciado nas camadas mais profundas das redes neurais artificiais, conforme também mencionado por Lee (2019), embora essa seja de ordem diferente e, talvez, menos complexa do que a humana.

Nesse movimento de *desconfigurar* o conceito de inteligência para que ele se "sintonize com a versão filosófica, lógica e racional de C.S Pierce" (Santaella, 2023,

p. 143), pois permite ser pensado em diferentes níveis e tipos, como um processo semiótico *plural*, é que vislumbro o processo de *desconfigurações docentes*, para tentar nos *reconfigurarmos*. Nesse recorte, é sabido que a reconceitualização do ser professor de inglês na contemporaneidade navega as marés da IA Generativa porque negar o seu uso e seus possíveis benefícios seria similar a visualizar um cardume e jogar a rede de pesca para o lado oposto. Um exemplo desses possíveis benefícios está no uso da IA para transcrever os aúdios de vídeos, organizar essas transcrições e preparar um documento de suporte ao aluno para a atividade de escuta, especialmente quando pensamos em elaboração dos nossos materiais didáticos através de conteúdos autênticos. Por isso, reconhecer esse benefício integra parte das novas competências do professor *plural conectado*.

Consideremos, primeiro, o que temos legitimado como competências necessárias ao professor de língua inglesa moderno. Nos estudos de Almeida Filho (1993, p. 57), o conceito de competência é definido como “o conjunto de saberes e fazeres fundantes da profissão do professor, as quais equipam o profissional docente para agir frente à complexidade do seu ambiente de trabalho: a sala de aula”. Desse modo, tal conjunto, segundo o autor, organiza-se em eixos interdependentes, a saber: a competência linguística, a competência implícita, a competência teórica, a competência aplicada e a competências profissional. Esses eixos estão intrinsecamente conectados porque, conforme já pontuei nos capítulos anteriores, o papel do professor na atualidade não se resume a *dominar* os sistemas do idioma ou a “passar o conhecimento”.

Para Almeida Filho (1993), é essencial que o conhecimento e o domínio de habilidades específicas na língua-alvo (competência linguística) proporcione ao docente vivenciar na profissão o que é conhecido na teoria (competências implícita e teórica), por meio da transposição teórica em práticas didáticas eficientes (competência aplicada), para desenvolver sua habilidade de articular saberes práticos e reflexivos em seu fazer pedagógico. Na atualidade, no entanto, essas competências têm sido expandidas não só pelas novas adjetificações, mas também pela forma a qual somos “convidados” a desenvolvê-las na docência empreendora e no *ensino personalizado*.

Na perspectiva de formar-se continuamente, isto é, de o professor constituir-se como *lifelong learner* (aprendiz ao longo da vida), todas as experiências impactam o desenvolvimento de nossas competências e habilidades (Judijanto,

2025). Tendo isso em vista, com a ascensão das IA Generativas, o *microlearning*, cujo impacto ainda não foi mensurado, tem ganhado força e reorientado nossas aprendizagens a curto, médio e longo prazo. Segundo Judijanto (2025):

> O conceito de *microlearning* é usualmente associado ao uso de ferramentas digitais como os aplicativos móveis, os vídeos on-line e os quizzes interativos, os quais possibilitam que os aprendizes engagem com o conteúdo de uma forma rápida, eficiente e fácil de ser digerida. (Judijanto, 2025, p. 43, tradução minha)[23].

Uma vez que a IA Generativa consegue criar materiais específicos, de curta duração, para fragmentar a aprendizagem, podemos maximizar os efeitos dessa estratégia, visto que as microtarefas adotam um caráter ainda mais personalizado e desvinculado de um aplicativo específico. No cenário de atuação das professoras e dos professores empreendedores, essa fragmentação pode representar um oásis frente às múltiplas demandas, como a produção de conteúdo mencionada, pois a "dica de inglês" que deseja compartilhar com seu público de possíveis futuros alunos ou a atividade de completar as lacunas está a um comando de distância. Assim, se antes a produção de um vídeo ou de um *post* poderia emergir exclusivamente da experiência de ensino e das interações nas comunidades virtuais, na urgência de ser relevante como professor de inglês, leva-nos a delegar tarefas à IA.

Esse movimento revela a emergência de um conjunto de habilidades técnicas exigidas pela IA que, consequentemente, moldará as novas competências da professora-empreendedora e do professor-empreendedor. Essas habilidades, no contexto profissional, são chamadas de *hard skills*, no sentido de que podem ser mensuradas e ensinadas, em contrapartida as denominadas *soft skills*, ou seja, as habilidades socioemocionais emergentes das nossas experiências na interação com os outros, com a vida em sociedade, centrais ao trabalho colaborativo. No engajamento com a IA Generativa, a escrita de *prompts* engloba um conjunto de combinações e de organização de ideias que subsidia a noção de letramento de *prompt* (Hwang; Lee; Shin, 2023). Tal letramento refere-se não só à habilidade de criar comandos específicos para a IA Generativa, mas também à "capacidade de interpretar os resultados e repetidamente refinar os comandos para atingir os

---

[23] No original: "*The concept of microlearning is often associated with the use of digital tools such as mobile applications, online videos, and interactive quizzes, which enable learners to engage with content in a quisk, efficient, and easily digestible manner"* (Judijanto, 2025, p. 43).

resultados desejados" (Hwang; Lee; Shin, 2023, p. 3, tradução minha)[24]. Desse modo, o que a docente/o docente assinalar como mais adequado, quando apresentado a duas possíveis respostas/sugestões ao seu pedido como frequentemente acontece nas interações com o *ChatGPT*, alimentará essa IA para que ela seja cada vez mais autônoma, nesta transição para a quarta onda, conforme mencionado por Lee (2019).

Por essa razão, torna-se primordial compreender que lidar com essa demanda de escrita e de refinamento é o ponto de partida para o uso crítico da IA Generativa à formação continuada. Isso porque, embora o sistema altamente responsivo e personalizável da IA automatize determinados processos que nos levariam o tempo que não temos, o processo de construção da autonomia da IA, para além dos modelos matemáticos, nunca deixará de ser impactado pelos seres humanos, pela nossa visão de mundo e, neste caso, de língua e de ensino. O dilema, como pontuou Paulo Freire (1987), é "nem divinizar, nem demonizar" quaisquer recursos tecnológicos; não é a ferramenta que irá desenvolver nossas novas competências, é o nosso engajamento, quando compreendemos sua limitação para aprendizagens complexas, assistido pelas nossas competências teórico-práticas, que nos proporcionará assumir uma postura reflexiva e crítica frente ao que é sugerido em função do foi solicitado.

Ao validarmos o uso de IA nas produções de nossos materiais didáticos ou de nossos conteúdos para as redes sociais, impactamos nossas competências profissionais porque legitimamos: 1) que precisamos fragmentar o nosso aprendizado continuado e o dos alunos e, às vezes, não conseguimos "sozinhos"; e 2) que precisamos experenciar para conseguir reconhecer, validar e problematizar, ao passo que os alunos também a utilizam. Por essas razões, a nossa instrumentalização através do domínio de métodos, metodologias e abordagens de ensino diversas não tem sido suficiente para navegar a falta de tempo, a aprendizagem fragmentada, as demandas do ensino *personalizado* de inglês e o papel da IA Generativa nesse processo.

Para que possamos passar por essa *reconfiguração*, é necessário reconhecer que nossa interação com a IA constrói uma identidade *dataficada*, fruto de uma *vida dataficada* (Santaella, 2023), porque tal uso não só deixa rastro de nossos dados

[24] No original: "*Ability to create specific prompts, interpret the outcomes, and repeatedly refine the prompts to achieve desired results"* (Hwang; Lee; Shin, 2023, p. 3).

pessoais, como também de nossos fazeres docentes, que constituem nossas identidades em geral. Desse modo, essas *desconfigurações* manifestam que os impactos, a curto e médio prazo, relacionam-se às questões de aprendizagem mais complexa, ou seja, de reflexão docente sobre a própria prática e a autoavaliação na formação continuada.

Portanto, na era em que tudo muda numa velocidade improcedente, em que as competênciais da professora/do professor hoje podem não ser as mesmas exigidas daqui a um mês, o desafio, a longo prazo, é operar com essas competências de forma ética, crítica e flexível, para buscarmos entender que o uso humano da IA Generativa não dará conta da nossa formação *plural conectada* por completo, mas que assumi-lo é o primeiro passo para construi-la. Na terceira parte desta pesquisa, navegaremos sob a construção da metodologia, que desenhei alinhada à discussão teórica apresentada e, em seguida, a análise do *corpus*.

PARTE 3

ESTAMOS TODOS NA SARJETA, MAS ALGUNS DE NÓS OLHAM PARA AS ESTRELAS: **o aporte metodológico**

Querida leitora/Querido leitor, navegamos até aqui por águas turbulentas, por fundamentos teóricos que nos ajudaram a questionar e a repensar o papel das professoras e dos professores de inglês na atualidade. Tal movimento em mares mexidos levaram-me à reflexão que intitula esta parte da pesquisa, a qual dará conta do aporte metodológico desta tese: “Estamos todos na sarjeta, mas alguns de nós olham para as estrelas”, reflexão proferida por Lord Henry Wotton, personagem da obra *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde (1890), por justamente nos encontrarmos em mais um momento desafiador para a construção da identidade docente na docência empreendedora, devido à ascensão da Inteligência Artificial (IA) e da busca mercadológica pelo ensino cada vez mais personalizado.

Conforme argumentei nos capítulos anteriores, há urgência na reconceitualização do ser professora/professor de língua inglesa porque os desafios tecnológicos, mercadológicos e sociais mudaram, visto que hoje o contexto de atuação empreendedora é uma oportunidade profissional real. Por essa razão, o conhecimento pedagógico necessário tem mudado, ou seja, nossas competências pedagógicas precisam, sobretudo, serem pautadas na flexibilidade para a ação em meio a recursos gradativamente mais rápidos e avançados, como as IAs, sem nos rendermos à falácia de que as máquinas substituirão os docentes, ainda mais se considerarmos o que os alunos, especialmente os adultos, buscam quando procuram aulas individuais para *personalizarem* suas trajetórias de aprendizagem.

Esta é uma pesquisa sobre a reconfiguração da subjetividade docente, ou seja, a forma como novas identidades são construídas sob o pano de fundo do mercado de *ensino personalizado*, em que os professores não são só quem mediam a aprendizagem, mas também aqueles que (se) vendem no cenário digital. É nesse recorte, então, que nasce a urgência de reconceitualizarmos o papel da professora e do professor de língua inglesa na contemporaneidade discutido teoricamente até aqui. Pensar nessa reconfiguração levou-me a assumir a necessidade de realizar uma pesquisa autoetnográfica (Ellis, 2000) e a “olhar para as estrelas” porque

acredito que estamos frente a um oceano de possibilidades, e essas estrelas estão a um telescópio de distância, a depender do nosso olhar para quem somos, para o porquê de sermos e para o que desejamos nos tornar durante o exercício da nossa profissão, regulado, sim, pelo mercado, bem como pela flexibilidade para experenciar a docência que não cabe no currículo, mas que toma conta das redes sociais.

Enquanto pesquisadora, compreender que esta pesquisa trata da minha própria história, que me convoca à reconfiguração de todos os meus *eus*, foi um desafio sem precedentes, porque não desejei me endeusar ao centralizar minha coleta de dados nas minhas escritas/produções como professora-empreendedora; almejei, ao elaborar este trabalho, ilustrar outros caminhos docentes possíveis para a reconstrução da nossa grande área. Por isso, nas subseções seguintes, discorrerei sobre a natureza qualitativa e a abordagem relacional deste estudo, ancorada no hibridismo metodológico característico das pesquisas desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada Transgressiva (LA) (MOITA LOPES, 2006; LEFFA, 2006).

4.1 A docente humana, social e digital: o desenho da pesquisa

Escrever esta subseção exigiu que eu me colocasse diante do repositório de experiências que construí nos últimos cinco anos como professora-empreendedora. Nesse movimento de acessar o que já escrevi, criei, gravei e compartilhei com aqueles que ora chegaram àquele perfil no *Instagram* por me conhecerem na vida fora do mundo virtual, ora porque passei a pertencer ao ecossistema do ensino de inglês nas redes sociais, à uma comunidade virtual que se alimenta do que é exigido pelo algoritmo: identificação, conexão, rapidez e ensino-sem-cara-de-ensino.

Problematizar a docente *plural* — humana, social e digital — que tenho me tornado levou à adoção da autoetnografia como metodologia de pesquisa porque "(...) como viés metodológico [ela] implica entregar-me à vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho" (Ono, 2017, p. 40). Nessa entrega, como pesquisadora, assumo o lugar de *insider*, de nativa dentro da comunidade e da cultura estudada (Hayano, 1979), utilizando a subjetividade como fio condutor para a análise, pois a autoetnografia me permitiu descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal (*auto*) para compreender a experiência cultural (*ethno*) por meio de escrita,

representação ou história (*graphy*) (Adams; Jones; Ellis, 2016), neste recorte, de ser professora de inglês na era do *ensino personalizado*.

Ao traçar esse fio condutor, a abordagem relacional na autoetnografia pauta que o reconhecimento sensível do *eu-pesquisadora* não habita num vácuo, mas é construído nos encontros com o outro. A escolha por esse percurso metodológico — por uma autoetnografia relacional — dialoga com a formação *plural conectada* proposta nesta pesquisa porque compreende que a minha subjetividade é tecida por encontros, majoritariamente mediados pelo algoritmo, que borram as fronteiras entre o privado e o público, o pedagógico e o comercial. Ao me alinhar à Linguística Aplicada Transgressiva (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), assumo que investigar minha própria trajetória na *Unlock Your English: Comunicação e Liberdade* é um ato de desobediência às normas tradicionais de pesquisa; é admitir que a formação continuada nos dias de hoje ou ocorre, ou pelo menos começa também nesses espaços ditos informais, nesse "entre-lugar" onde a identidade de professora-empreendedora se (re)inventa constantemente em resposta ao outro e à rede. Por essas razões, a autoetnografia não apenas registra meu percurso, mas atua como um espaço de resistência em que a vulnerabilidade e esse emaranhado de conexões se tornam ferramentas legítimas para discutir o que significa, afinal, ser e formar-se professora *plural conectada*.

Para que essa "entrega à vulnerabilidade" não seja confundida com um exercício essencialmente confessional, destaco que existem fundamentos epistemológicos subsidiando tal metodologia, mesmo que não estejamos frente a um modelo de investigação rígido com um passo a passo rigoroso pré-estabelecido. A transformação dos registros pessoais/digitais em *corpus* de pesquisa ancora-se, primeiro, na premissa de que a autoetnografia nos ajuda a:

> (1) destacar o conhecimento particular e subjetivo;
> (2) ilustrar os processos de construção de sentido;
> (3) contribuir para a pesquisa existente;
> (4) questionar as normas da prática de pesquisa e da representação;e
> (5) envolver o público e suscitar suas reações. (Jones, Adams, Ellis, 2016, p. 4).

Nesse sentido, retomo o objetivo geral desta pesquisa, que é "**Problematizar as competências de professora e professor de inglês empreendedores no**

processo de construção de sua identidade docente” para enfatizar que, por meio desta autoetnografia, a problematização das competências proposta permitiu ilustrar os processos de construção da identidade docente situada nesse “entre-lugar” ocupado como professora-empreendedora, sem ignorar as questões éticas imbricadas ao dar voz às subjetividades de ser e de participar dessa cultura docente. No cenário acadêmico, por muito tempo, pesquisas de cunho autoetnográfico foram descredibilizadas ou apontadas como antiéticas justamente por dar lugar a essas intersubjetividades em ação. No entanto, conforme pontua Allen-Collinson (2013):

> A autoetnografia pode muito bem nos colocar diante de dilemas relativos à autoapresentação e à questão de quanto de informação biográfica “real” e “verdadeira” e de um eu “autêntico” devemos revelar em busca dessa honestidade, especialmente porque sabemos que pessoas importantes para nós, bem como alunos e empregadores (atuais e potenciais), podem ler nossas palavras e formar julgamentos. Ellis (1999), por exemplo, destaca a vulnerabilidade do autoetnógrafo ao revelar informações íntimas e, subsequentemente, não poder retirar o que foi escrito, sem controle sobre como os leitores interpretam tais informações biográficas sensíveis[25]. (Allen-Collinson, 2013, p. 5-6, tradução minha).

Sob essa ótica, a exposição de saberes e de fragmentos de vida em um perfil do *Instagram* deixa de ser apenas uma estratégia de posicionamento de mercado para se tornar o próprio campo ético-identitário do fazer docente. Ao habitar esse espaço público, a vulnerabilidade mencionada por Ellis (1999) e retomada por Allen-Collinson (2013) é ressignificada como um ato de transformação profissional rumo a outra atuação possível. O "mostrar-se" não é um exercício de vaidade, mas uma forma de tornar visíveis os processos de reinvenção de uma docente que, ao transitar entre a formação linear acadêmica e a fluidez do algoritmo, precisou lidar com as interpretações de uma comunidade que consome o *ensino-sem-cara-de-ensino* que fogem do seu controle. É desse modo que as competências docentes emergem e fundem-se às novas formas de ser professora de inglês nos dias de hoje, revelando que a subjetividade é o que ancora a autenticidade necessária para discutirmos a identidade *plural conectada*, com vistas

[25] No original: *Autoethnography may well confront us with dilemmas regarding self-presentation, and just how much “real” “true” biographical information and “authentic” self/selves to reveal in pursuit of this honesty, particularly as we know that significant others, and also students and employers (current and potential) may read our words and make judgments. Ellis (1999), for example, highlights the vulnerability of the autoethnographer in revealing intimate information, and subsequently being unable to retract what has been written, with no control over how readers interpret such sensitive biographical information.*

à elaboração de uma representação ética dessa reconfiguração docente.

Assim, considerando que pesquisas autoetnográficas são intimamente construídas, no sentido do engajamento com o *eu/*com os *eus* (Allen-Collinson, 2013), e que não contam com um protocolo de análise de dados específico, em primeiro lugar, realizei a leitura atenta dos 402 *posts* no perfil da *Unlock Your English: Comunicação e Liberdade* no *Instagram*. Neste momento, chamo de leitura atenta a forma como procurei *epifanias* e marcos de transformação representativos e evocativos (Ellis, 2004) nas experiências compartilhadas ao longo de cinco anos na minha trajetória. Dada a quantidade significativa de postagens entre 2020 e 2025, período escolhido por marcar o início da minha *persona* digital (2020) e a reta final do doutorado (2025), dividi esse mapeamento em duas etapas, a saber: 1) a curadoria bruta[26] e 2) o refinamento dessa curadoria. Isso se fez necessário porque, em nenhum momento, a quantidade foi mais importante do que a qualidade do *corpus*, ou seja, a especificidade das produções capazes de responder aos questionamentos levantados nesta tese. Na curadoria bruta, selecionei 49 postagens, número ainda muito robusto para a discussão específica proposta. Interessou-me, nesse movimento, adentrar a *brecha* dessas produções para recortar o que ilustrasse a construção da identidade docente *plural conectada*.

Para dar conta do primeiro objetivo específico estabelecido, que é **"Mapear e comparar as minhas experiências profissionais de 2020 a 2025, a fim de identificar os marcos da construção de uma identidade docente *plural conectada*"**, criei categorias de sistematização das produções, a fim de traçar uma linha temporal para a análise subjetiva dessa performance digital. Elaborei essas classificações depois da curadoria bruta, por ter notado a recorrência destas temáticas durante os cinco anos de publicações constantes:

1. Performances de si: autoapresentação à comunidade virtual;
2. Percursos da docência *conectada*: as dicas de inglês e as reflexões sobre aprendizagem para adultos;

[26] Vale ressaltar que, no campo da Linguística Aplicada, as práticas curatoriais têm sido associadas a ações como pesquisar, selecionar, organizar, compreender, relacionar e atribuir sentido a conteúdos digitais (Costa et al., 2022). Embora os autores discutam especificamente a curadoria digital de materiais de ensino, interessa-me aqui a dimensão processual do conceito nesta etapa de categorização do *corpus*.

3. Identidade coreografada: a (re)produção e adaptação de *trends* virais para o contexto do ensino de inglês *personalizado*.

Depois de organizar essas 33 postagens, disponíveis no Anexo 1 deste trabalho, optei por selecionar uma produção de cada ano em cada categoria, por entender que, para criar a representação da professora *plural conectada*, não faria sentido olhar somente para o ponto de partida (2020) e de "chegada" (2025), como se o final do período de doutoramento concluísse minha formação docente. Escolhi também levar em consideração as legendas desses *posts* porque escrevê-las mobilizou-me discursivamente contra a lógica da rede, mesmo quando as recomendações do algoritmo indicavam apenas o uso de frases-chave, número de caracteres máximo e estilo de escrita padrão[27] para alcançar mais pessoas, dependendo do tipo de contéudo publicado (carrossel ou vídeo/*reels*, por exemplo). Por isso, selecionei 15 postagens para compôr a comparação proposta, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 — *Corpus* para análise

Categorias	**N. de postagens**	***Link* e data da postagem**
Performances de si	4	11.08.2020 https://www.instagram.com/p/CDw7RtfA516/ 16.02.2021 https://www.instagram.com/p/CLXfE8Tr9vA/ 16.02.2023 https://www.instagram.com/p/CovTw_Buc91/?img_index=2 06.11.2024 https://www.instagram.com/p/DCCRaD7uBuv/
Percursos da docência *conectada*	6	06.08.2020 https://www.instagram.com/p/CDj524RgWtn/ 10.11.2021 https://www.instagram.com/p/CWGcYsyrthd/?img_index=1 14.01.2022 https://www.instagram.com/p/CYuekfuPoTv/?img_index=1 14.06.2023 https://www.instagram.com/p/C

[27] Exemplo de matéria publicada sobre a temática: https://www.mlabs.com.br/blog/legendas-para-instagram. Acesso em fev. 2026.

		tfKZokg70v/ 26.03.2024 https://www.instagram.com/p/C4_imztvYL8/?img_index=1 20.02.2025 https://www.instagram.com/p/DGTQCg3gLSf/
Identidade coreografada	5	07.06.2021 https://www.instagram.com/p/CP1tpl4gLlj/ 04.02.2022 https://www.instagram.com/p/CZj0f9oAH3o/ 24.02.2023 https://www.instagram.com/p/CpDtrY1gkyn/ 04.10.2024 https://www.instagram.com/p/DAtQ5jNP2t8/ 04.02.2025 https://www.instagram.com/p/DFq1Nh_P7ou/
Total	**15 postagens**	

Fonte: A autora.

A partir da segunda leitura dessas produções, elaborei algumas questões emergentes da busca pelas epifanias, “brechas” e interações dos *eus* mencionada. Nesse percurso analítico, interessou-me compreender como tenho exercido/gerido tanto a minha agência quanto o agenciamento da minha docência, pautada na demanda *personalizada* para o ensino de adultos, na necessidade de vender meus serviços, sem ignorar aquilo que acredito ser essencial ao ensino de inglês, ou seja, a noção de língua que defendo apesar das exigências algorítimicas e mercadológicas. Tais questões referiram-se à:

1) De que maneira(s) as transformações estéticas e discursivas observadas nas postagens de 2020 a 2025 revelaram a negociação entre o meu *self*-pedagógico/acadêmico e o meu *self*-empreendedor?

2) Como a transposição didática de saberes linguísticos especializados, uma das competências pedagógicas do eu-professora-de-inglês, reconfigurou-se quando me apropriei de gêneros digitais e dinâmicas virais?

3) Como a vulnerabilidade gerada pela exposição pública do *eu-pessoa* e pelos julgamentos potenciais da rede atuou na legitimação e na validação de uma autoridade docente que se propõe *plural* e *conectada*?

Em relação ao segundo objetivo específico, que é **"Discutir como a integração da Inteligência Artificial (IA) ao processo de tornar-se professora configura as novas competências e o posicionamento docente no cenário digital"**, a comparação entre essas postagens viabilizou essa discussão porque o recorte temporal coincide com a integração da Inteligência Artificial Generativa (IA) à minha prática empreendedora. Nesse processo, tal integração impactou a criação desses conteúdos e o planejamento das aulas personalizadas, gerando o que defino como uma "pane no sistema" identitário, conforme mencionado no capítulo três. Essa mudança sem precedentes levou à ruptura de crenças pedagógicas, exigindo o desenvolvimento de novas competências, que expandem as competências docentes previamente discutidas e se relacionam às novas demandas da docência empreendedora. Dessa forma, a utilização da IA para a produção de conteúdos fragmentados e de rápida absorção (*microlearning)* reorientou meu posicionamento como *produsuária* dentro dessa Cultura da Conexão, transformando o fazer docente também em construção de uma *identidade dataficada* (Santaella, 2023).

Portanto, a sistematização desses marcos na minha constituição identitária e das "brechas" ocupadas no *Instagram* permitiu que esta análise não se resuma à mera descrição de eventos ao longo do tempo. Através da autoetnobiografia, ao investigar como os múltiplos *eus* (pessoa, professora, pesquisadora e empreendedora) têm se articulado frente às pressões do algoritmo; o *corpus* selecionado ofereceu a base empírica para o alcance do meu terceiro e último objetivo específico: **propor o conceito de formação *plural conectada***. Na subseção seguinte, mergulharemos nessa análise e nessa reconfiguração do *eu* na docência empreendedora, que emergiu do embate entre o garantir o protagonismo humano no meu fazer docente e a construção de uma *persona* digital, que vende o acesso ao seu conhecimento, conduzindo-nos às reflexões que encerram esta pesquisa.

4.2 "Um rio que *foi* fluindo, fluindo…": a análise do *corpus*

Para retomar a metáfora inicial deste trabalho, escolhi intitular esta subção de análise de dados com a reescrita do verso de Quintana porque as transformações,

comparações e interpretações sobre a construção de uma identidade docente *plural conectada* problematizadas podem ser ilustradas, de certa forma, pelo curso de um rio, fluindo a partir da gravidade que atrai as águas mais altas para as mais baixas continuamente, por uma série de processos ambientais naturais e acidentes geográficos, até que ele desague no mar. No recorte da formação *plural conectada*, esse fluxo initerrupto pode representar o próprio movimento de constituição da subjetividade docente-empreendedora, ou seja, dessa identidade. Para dar conta das discussões propostas, cada subitem desta subseção refere-se à uma das categorias definidas na etapa de curadoria do *corpus* (performances de si, percursos da docência *conectada* e identidade coreografada) e, na sequência, apresento suas interrelações, pois, como um rio, os processos podem acontecer em etapas e ser afetados por acidentes sem precedentes, mas estão todos *conectados*.

4.2.1 Performances de si: autoapresentação à comunidade virtual

Há alguns anos, quando nem imaginávamos o caos sanitário vivido em 2020, o convite à produção de conteúdos sobre nossa própria vida (como pontuado por Jenkins (2013), à nossa versão *produsuária*), participação ativa em comunidades virtuais e ao engajamento com o mercado de produtos e de experiências à venda já alterava nossas práticas de linguagem. Naquele ano, o *Instagram* comemorava uma década de existência[28] e passava por mais uma onda de transformações e aperfeiçoamento algorítmico enquanto a pandemia nos assolava: seus recursos, através do nosso engajamento com a plataforma, garantiram uma espécie de proximidade que nos foi privada à época; foi nesse cenário que questões de *marketing digital*, como a discussão de que a *persona* digital precisa tornar-se autoridade no seu *nicho*[29] ganhou força não só para conversão de vendas de produtos, mas também para criação de uma comunidade que fortalecesse e validasse esse papel.

Em busca de construir autoridade e validação, introduzir-se aos seguidores era (e ainda é) uma prática social imbricada ao *Instagram* a qual só fui capaz de entender depois de adentrar tal esfera para exercer o papel de empreendedora.

---

[28] *Evolução do Instagram: o que mudou na rede social do futuro:* https://tripecriacao.com.br/evolucao-do-instagram/.

[29] *Saiba quais são as 7 maiores tendências do marketing digital em 2020*. https://www.somosicev.com/blogs/marketing-digital-em-2020-saiba-quais-sao-as-7-maiores-tendencias/.

Esse apresentar-se, neste recorte, começou depois das produções dos conteúdos, das famosas “dicas de inglês”, na contramão do que a plataforma exigia, pois decidi demarcar o território da minha formação acadêmica em construção, do que acontecia com o meu *eu-pesquisadora* que parecia não ter espaço naquela rede; à época, relacionava validação profissional exclusivamente à trajetória acadêmica, por isso, a urgência de compartilhar algo que demonstrasse meu domínio teórico sobre ensinar. Entre as leituras para a escrita do referencial teórico da dissertação e o *feed* de um perfil profissional que engatinhava, compartilhei o primeiro *post* que inaugurou a categoria “Performances de si” (Figura 2) nesta análise.

Figura 2 — “*No plural, porque somos plurais”* (11.08.2020)



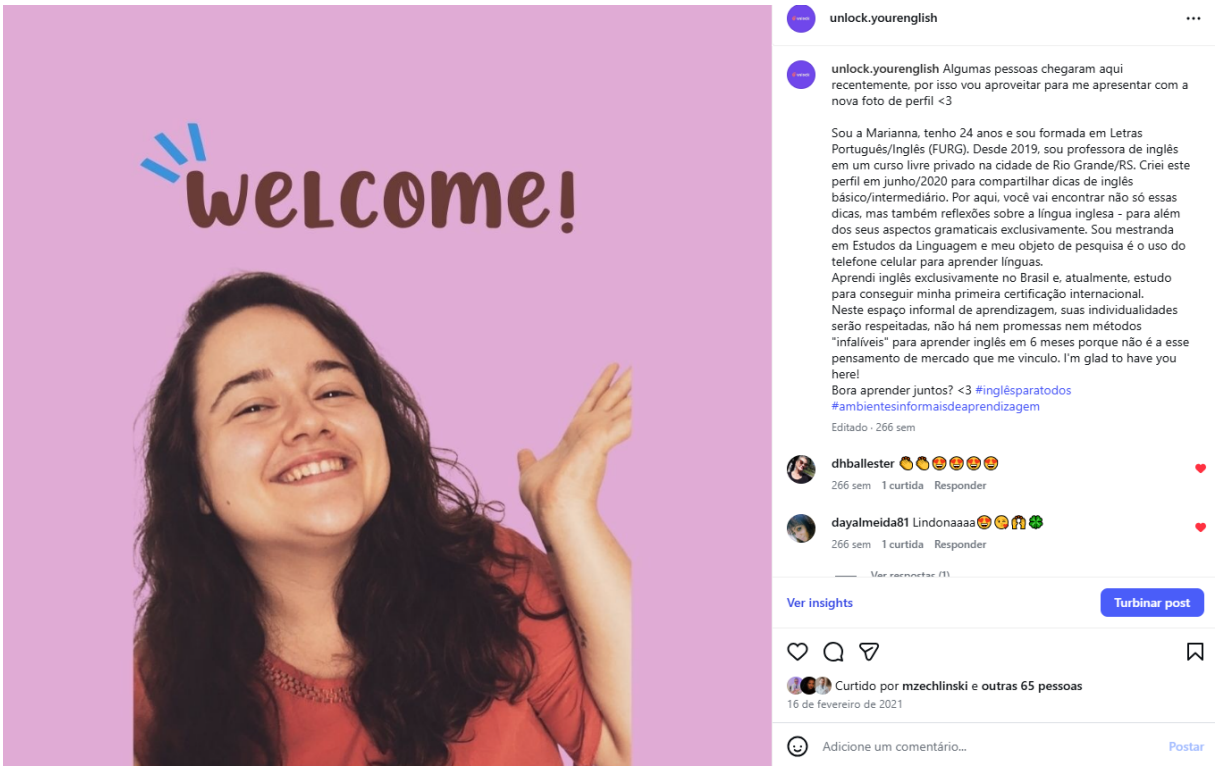
Fonte: A autora.

Naquela tentativa de me estabelecer tanto no campo teórico quanto no campo prático, usei uma estética verbal direta, nenhum elemento não-verbal, num *design* que não revelou *brechas* para os seguidores acessarem outras versões de mim. No meu segundo ano de formada e primeiro ano de docência, o única caminho conhecido era: seguir com a vida acadêmica, trabalhar no curso de inglês livre temporariamente, prestar um concurso público, consolidar-me, finalmente, professora de inglês. Em destaque na parte inferior da imagem, vemos o meu antigo nome de usuário nas redes, o qual atualmente entendi ser a minha primeira reinvindicação identitária, pois aquela era uma visão do inglês *pela/através/por Mari*.

Na legenda, consequentemente, assumi a pessoalidade, utilizando a primeira pessoa para dialogar com meus seguidores e apresentar o que acredito, a minha crença docente, frente ao desafio de 2020: "(...) *Acredito fortemente que o professor que pesquisa nunca anda só. A gente encontra forças, respaldo e esperança para lutar por futuros melhores. No plural, porque somos plurais*". Essa mensagem reforça o que discutiu Tardif (2014) sobre nossas identidades serem atravessadas pelas vozes dos outros e influenciadas pelas interrelações que conectam nossos saberes docentes, sociais, digitais, *plurais*. Por essa razão, escrevi "no plural, porque somos plurais" para delimitar que nem na pandemia, nem no exercício da profissão existiria um único futuro melhor, porque dar voz à essa pluralidade é entender que se constituir professora de inglês na contemporaneidade é indissociável do ser-pessoa. Esta tese nasceu desse primeiro movimento, mesmo que não fosse meu objetivo naquele tempo.

Com quase um ano de postagens semanais, o *English by Mari* alcançou o primeiro objetivo instaurado pelo próprio *Instagram*, considerando a Cultura da Conexão: construir uma comunidade, para que os conteúdos fossem entregues. Minhas postagens tinham um bom engajamento, proporcional ao número de seguidores que tinha, e sentia-me motivada a continuar compartilhando, de alguma forma, o que sabia sobre a língua. No que diz respeito à uma hierarquia de saberes docentes, que para Tardif (2014) não deve existir, alimentei a crença de que a minha autoridade docente seria construída sobretudo por meio da exposição dos meus saberes linguísticos. Já inserida nas práticas de criação de conteúdo educacional, percebi que, como outras e outros *teachers* faziam, era hora de uma apresentação. Dessa vez, mais pessoal, com uma imagem minha:

Figura 3 — “*Aprendi inglês exclusivamente no Brasil”* (16.02.2021)



Fonte: A autora.

Nessa apresentação, comecei a negociar o meu eu-pedagógico e eu-empreendedor, porque percebi que as conexões criadas pautavam mais em quem eu era e como eu exercia a minha profissão do que no conteúdo linguístico compartilhado. Entre as postagens dessa categoria, criei e compartilhei muitas outras informações e dicas, logo, esses momentos de (re)apresentação existiram para demarcar quem criava, editava, roteirizava, estudava tudo que estava/estaria ali. Na legenda, tanto nessa quanto em outras, sempre demarquei que trabalhava para um curso livre privado, mas nunca dizia o seu nome, numa espécie de busca por proteção. O *English by Mari* tomava rumos que fugiam do meu controle, pois o algoritmo proporcionou-me conexões com outras e outros *teachers* as quais plantaram os primeiros *“e se eu não fizer um concurso para professora da rede pública? e se eu dar aulas particulares? e se eu parar de dar aula para crianças…?”* na minha carreira.

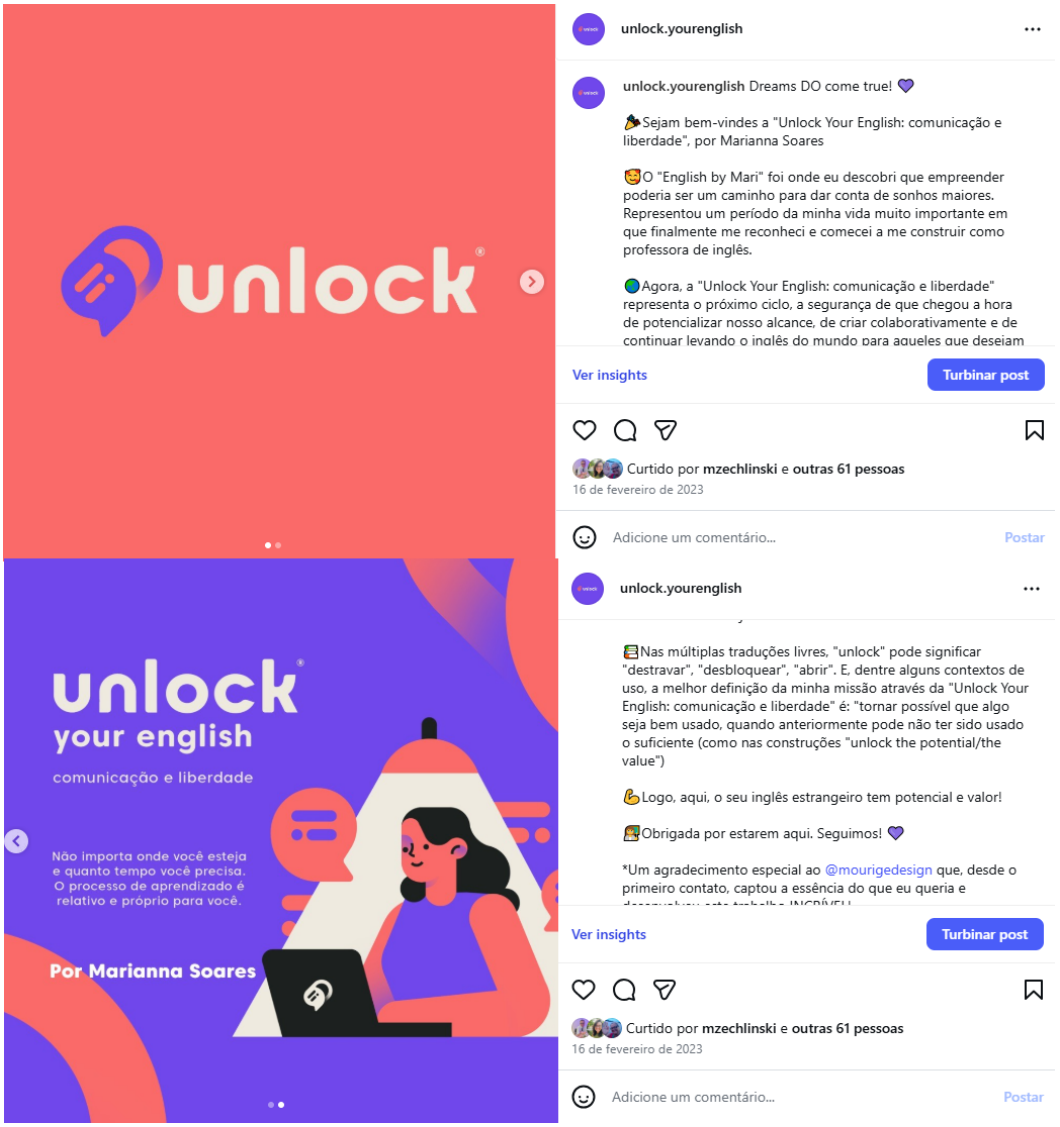
Para além desses questionamentos, parecia muito claro a necessidade de *nadar* contra a corrente. Quando escrevi “*Aprendi inglês exclusivamente no Brasil”*, reproduzia discursos de professoras e professores brasileiros que admirava, como

Carina Fragozo, do English in Brazil, e Denilson Lima, do Inglês Na Ponta Da Língua e, nesse gesto, tentava me moldar ao mercado novamente sem me afastar da crença de que precisamos lutar pela valoração do inglês estrangeiro. No campo da Linguística Aplicada Transgressiva (LA) e dos Letramentos Críticos (LC), sabemos que essa é uma luta de décadas em curso, visto que a falácia do professor nativo segue sendo reforçada nos discursos do mercado.

Entre o "aprender a fazer" característico das dimensões postuladas por Tardif (2014) e o "aprender a vender", ainda pouco discutido nesses campos quando tratamos desse fazer docente específico, também demonstrava que não estava *pronta*, pois almejava minha primeira certificação internacional. Esse querer que parecia individual nasceu da demanda advinda do cardume ao qual eu tentava pertencer; em meio às novas conexões com outros professores de inglês pelo Brasil, sentia-me atrasada por não ter uma certificação que garantiria minha relevância naquele contexto frente àqueles professores. No entanto, tal demanda pouco relacionava-se ao como a venda de aulas de inglês operava naquele âmbito, mas eu ainda não compreendia tais transformações e, devido à vulnerabilidade gerada pela exposição na rede social, continuava alimentando meu eu-pedagógico com foco em priorizar vivências acadêmicas. Sempre acreditando que o "caminho se faz caminhando", como nas palavras de Freire, ao mesmo tempo que a conexão entre o eu-empreendedor e a minha comunidade nutria-se da centralização do eu-pessoa, da identificação com quem eu me mostrava ser naquilo que postava, sentia-me centralizada demais. A crença vigente era a de que o meu eu-empreendedor precisava afastar-se do meu eu-pessoa para comunicar mais profissionalismo.

Atualmente, essa convicção pode nos impactar de forma similar à falácia do professor nativo no processo de construção de identidade docente. Isso porque existe uma estética, um tipo de discurso e uma forma de portar-se que difere do esperado pelos alunos dos *teachers* do passado. Imersa nesse processo de construir a minha marca para o mundo, passei pelo o que os profissionais do *marketing* chamam de *rebranding* e que, durante o desenvolvimento desta tese, entendi como uma consequência inevitável do mercado hiperconectado no qual a comercialização do idioma impõe postura, *design* e "empreendedorismo de si" na construção de uma narrativa profissional contemporânea que vende e garante o acesso para certos tipos de pessoas.

Figura 4 — “*Aqui, o seu inglês estrangeiro tem potencial e valor”* (16.02.2023)



Fonte: A autora.

Para Tardif (2014, p. 20), a estrutura dos saberes docentes, conforme discutimos no capítulo dois, é fundamentada quando a professora e o professor entendem que a carreira é “um processo temporal marcado pela construção do saber profissional”. Certamente, a autora não discorreu sobre esse saber profissional considerando as nuances mercadológicas que ganharam ênfase nesta análise; contudo, nesta travessia, a construção de tal saber levou-me à descentralizar o eu-pessoa em prol do eu-empreendedora para dar conta do que me era imposto, o que pareceu contraditório se considerarmos as performances até a transição “final”, ou seja, o nascimento da *Unlock Your English: Comunicação e Liberdade*. Essa descentralização construiu-se primeiro pela colaboração com outros

teachers, nos diálogos, nos cursos on-line para professoras e professores, nas observações dos *feeds* alheios, no dançar conforme a música do algoritmo e, na sequência, pela colaboração com um *designer* responsável pela nova roupagem estética. Escrevi que "*o 'English By Mari' foi onde descobri que poderia ser um caminho para dar conta de sonhos maiores"*, porque, durante o percurso, desejei expandir e dispersar minha agência para construir uma escola que contasse com outras e outros *teachers*. Ao mesmo tempo em que rompi com a estética inconsistente e menos profissional, reforcei o discurso da criação colaborativa e da valoração do inglês estrangeiro — "*logo, aqui, o seu inglês estrangeiro tem potencial e valor"* —, pois sempre entendi, apesar das exigências mercadológicas, que minha identidade docente deveria ser construída em função das crenças que eu desejava questionar, problematizar e reconceitualizar.

Embora em uma análise autoetnográfica a ordem cronológica dos acontecimentos não desempenhe o papel de fio condutor da discussão, é inevitável comparar a primeira performance à última sem esse fator. De um ano para o outro, o que aconteceu com meu eu-pessoa refletiu no meu eu-empreendedora. Na urgência de comunicar, já que a *comunicação* regia a *Unlock*, resgatei essa negociação entre os papeis.

Figura 5 — "*Nossas mudanças internas influenciam nossas práticas de ensino e de aprendizagem"* (06.11.2024)



Fonte: A autora.

O crescimento colaborativo, exponencial e linear que sonhei para o meu empreendimento colidiu com o *iceberg* das demandas psicológicas dessa vida profissional. Durante a construção da minha identidade docente, o eu-empreendedora tentou sobrepor-se aos outros *eus*, e a *Unlock Your English* cresceu de acordo com fluxo compulsório na *Cultura da Conexão*: mais postagens, conteúdos cada vez mais profissionais, investimento financeiro e cognitivo em desenvolver *hard* e *soft skills*, agenda lotada de demandas de ensino que não dialogavam entre si, tendo em vista esse mercado do ensino *personalizado*. Tudo isso sob o pano de fundo da viralização do *ChatGPT* como principal ferramenta de Inteligência Artificial Generativa (IA) a ser utilizada na criação de conteúdos e materiais de ensino. Naquela época, afoguei a *pluralidade* que defendo nesta pesquisa como base à reconceitualização do ser professora e professor de inglês nos últimos anos, pois a resumi à profissionalização de uma performance dentre tantas que me constituem professora.

Nesse processo de resgate, dei voz — mesmo sem dar nome — à *English By Mari* novamente. Com a estética atualizada, mas com ênfase no apelido, reivindiquei meu lugar nesse cardume. Pautada na lógica do *post* do momento, fiz a pergunta "Quem é a Mari?" retoricamente e tentei fundir os papeis. Compartilhei novas informações, como o fato de o meu eu-pessoa gostar de ler e de correr e de isso ter reveladora uma nova versão de mim — *"Sou uma leitora ávida de romances sáficos (...). Em 2024, encontrei na corrida de rua uma versão minha motivada e disciplinada que nem imaginava existir"*. Além disso, o eu-pesquisadora, o eu-pedagógico e o eu-aprendiz também ganharam espaço nessa nova performance quando mencionei minhas outras frentes. Trouxe, então, destaque para o tempo de experiência — "*English teacher há cinco anos x São 15 anos estudando essa língua "* — enquanto a também demarco que era (sou) pesquisadora no campo da Linguística Aplicada.

Discursivamente, ao pensarmos identidade docente *plural conectada*, para que(m) interessou esse tipo de apresentação? O que significou esconder-se atrás de uma citação acadêmica (Figura 2) para, enfim, revelar e destacar os traços de individualidade (Figura 5)?. Sobre isso, creio que a noção de transações constantes de Tardif (2014) ajudaram-me a compreender como a negociação de nossos papeis sociais impactam a construção dessa identidade. A autora abordou essa ideia ao discutir como as crenças e representações mentais são construídas muito antes do futuro docente estar na universidade, pois fazem parte do arbitrário cultural, destas

construções sociais dependentes da história, da sociedade, da cultura legítima, dos poderes e contrapoderes. No início, depois de resistir ao trabalho exclusivo com a docência on-line e ceder, acreditei que a única forma de agenciar a minha docência empreendedora era me tornar alguém semelhante àqueles que admirava, replicando fórmulas, abordando apenas tópicos virais e simplificando, sempre bem-humorada, tudo que pudesse sobre a língua inglesa. No entanto, a transposição didática não ocorreu como eu idealizei, porque "ensinar é uma tarefa complexa" (Tardif, 2014, p. 15) e, se *"defendo o ensino de inglês como prática para a liberdade"*, não poderia me condicionar ao mercado sem questioná-lo. No subcapítulo seguinte, discorrerei sobre os percursos dessa docência *conectada*.

4.2.2 Percursos da docência *conectada*: as dicas de inglês e as reflexões sobre aprendizagem para adultos

Compreender a docência empreendedora em tempos de *ensino personalizado* implica olhar para o ambiente digital como um território legítimo de desenvolvimento profissional e de constituição subjetiva. A partir dessa premissa, prôpus-me a analisar o entrelaçamento entre minha formação acadêmica e a construção da minha *persona* digital através da estruturação dos meus saberes e das reflexões sobre essa trajetória postadas no *feed* da *Unlock Your English*.

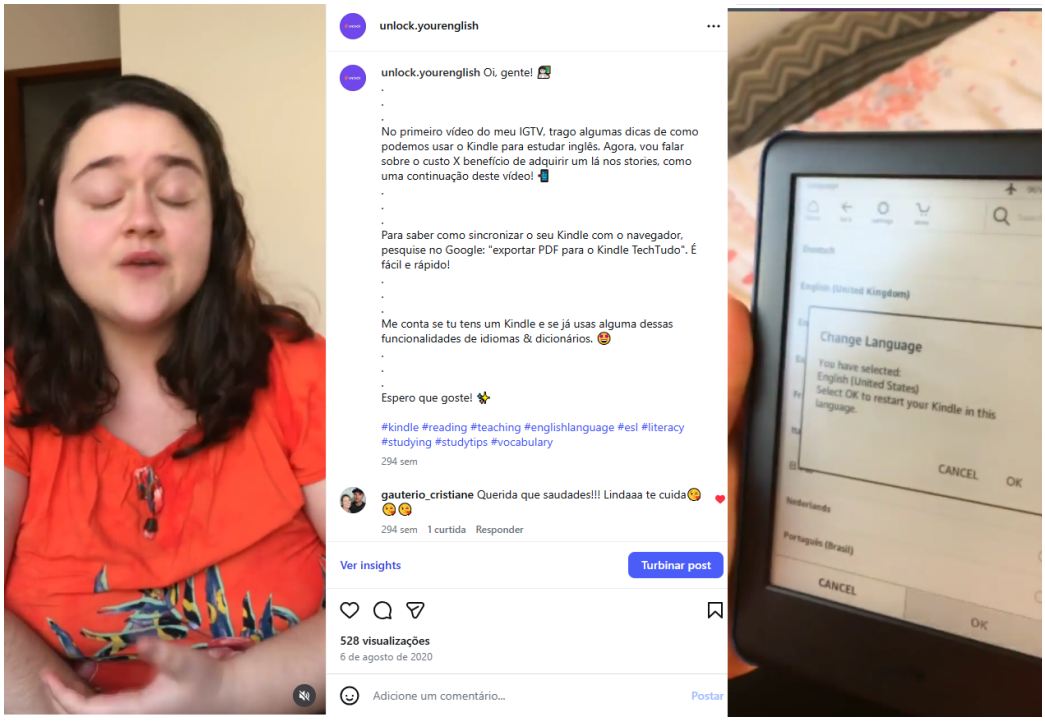
No que dizia respeito a desempenhar meu papel de *produsuária* com eficiência, sempre houve um ponto que me desacomodou: nas redes, de forma análoga à visão enraizada da professora que "detém todo o saber" e que "passa conhecimento para os alunos" na sala de aula, não há espaço para a vulnerabilidade docente. No mercado global, a proficiência linguística é comercializada como uma ferramenta de valor de troca e, com a ausência de espaço-temporalidade na rede social, a linguagem desse comércio faz com que se acredite em uma aprendizagem mais rápida, urgente e eficiente do que tínhamos antigamente, e isso precisa ser defendido pelas professoras-empreendedoras e pelos professores-empreendedores.

Ao me deparar com essa realidade e com a insatisfação de me tornar apenas mais uma *teacherpreneur*[30] nesse oceano de possibilidades, decidi compartilhar os meus saberes acadêmicos com outra roupagem, complementando a primeira parte

[30] Termo criado da junção de *teacher* (professora/professor) com *entrepeneur* (empreendedora/empreendedor), muito utilizado nas comunidades de professoras e professores para referir-se àqueles docentes gestores dos seus próprios negócios.

do meu extenso diário de bordo on-line, porque buscava construir a minha docência com base em que eu era e na forma como eu aprendia, para que o meu eu-pessoa-aprendiz ganhasse protagonismo novamente. Por essa razão, as dicas de aprendizagem pautaram-se nas formas como esse eu-aprendiz experenciava a língua fora das redes. Na Figura 6, no primeiro vídeo do perfil postado no IGTV[31], experimentei a criação de conteúdo audiovisual pela primeira vez.

Figura 6 — "*Como usar o Kindle para aprender inglês*" (06.08.2020)



Fonte: A autora.

A gravação caseira, sem legendas e com duração de três minutos, apresentou um tutorial de como alterar o idioma do leitor virtual e utilizá-lo para o estudo de vocabulário através do dicionário on-line, incentivando a leitura em língua inglesa. Naquele momento, eu reproduzia o que estava acostumada a acompanhar no *Youtube*, mas na versão vertical. Esteticamente, posionava-me como a aprendiz que fala com outros aprendizes, já que naquela época meu eu-empreendedor não tinha começado a ser construído. Interessava-me agenciar a minha aprendizagem em função da minha autonomia linguística, pois, embora nutrisse um discurso

[31] Aplicativo vinculado ao *Instagram*, criado em 2018, para o compartilhamento de vídeos longos no *feed* de notícias; foi descontinuado em 2021, para que a *Meta* pudesse focar na unificação das postagens de vídeos curtos e longos no formato *Reels*: https://about.instagram.com/pt-br/blog/announcements/welcome-to-igtv.

empoderado proveniente da minha formação acadêmica inicial — de valoração do inglês estrangeiro —, muitas questões de saberes linguísticos e pedagógicos assombraram-me, como o domínio da pronúncia correta. A descrição do vídeo na legenda foi curta e suscinta, estruturada como eu notava outras criadoras de conteúdo educacionais fazerem. Naquela época, copiava muitos comportamentos virtuais porque estava começando a entender a dinâmica dessas postagens.

Ao compartilhar essa dica técnica, eu experenciava um *senso de sucesso* enquanto negociava com as exigências do "novo" algoritimo: mais conteúdos audiovisuais, menos conteúdos estáticos, ou seja, mais exposição da pessoa por trás do ensino da língua enquanto ensinava o idioma. Quanto mais acessível tornava-me para o outro, mais *conectado* ele se sentia; consequentemente, a minha comunidade virtual fortalecia-se e o compromisso profissional aumentava.

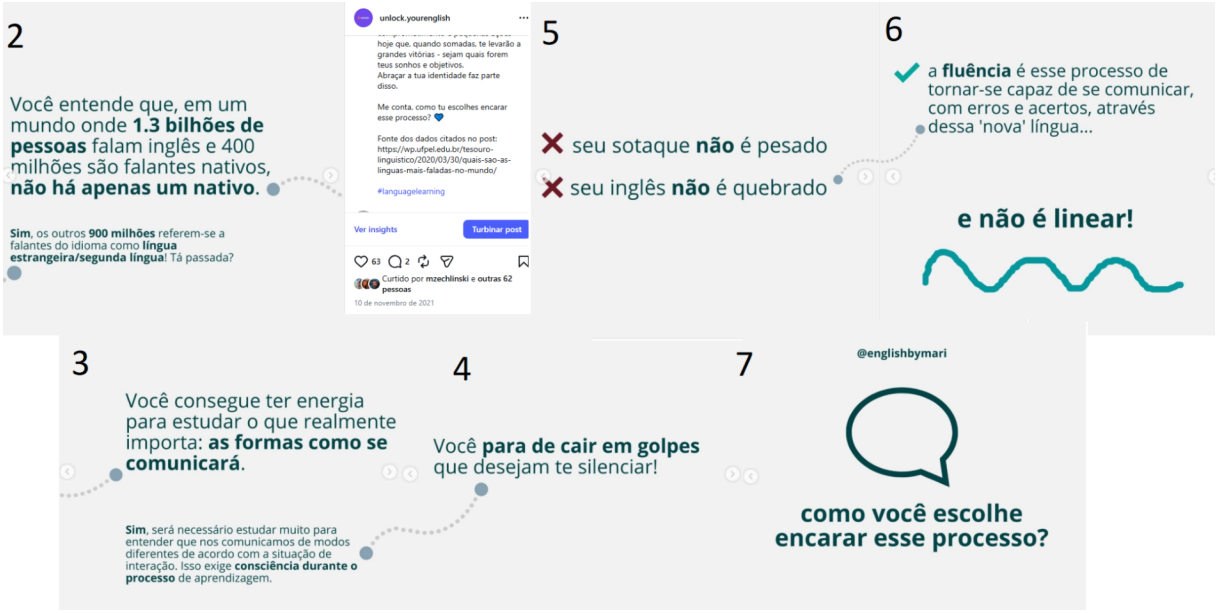
Essa negociação continuou a me desacomodar quando concluí o mestrado, pois reconheci a necessidade de problematizar, de compartilhar, de explicar o conhecimento teórico que havia acumulado ao desenvolver a minha pesquisa. Nas Figura 7 e 8, podemos vislumbrar a ruptura com a estética antiga e a reorientação do posicionamento acadêmico buscando o equilíbrio entre teoria e prática, entre saberes pedagógicos e sociais, como destacou Tardif (2014).

Figura 7 — "*É preciso combater a falsa ideia de que existe um único inglês*" (10.11.2021)



Fonte: A autora.

Figura 8 — “*É preciso combater a falsa ideia de que existe um único inglês*”, parte 2 (10.11.2021)



Fonte: A autora.

Nesse processo, a recorrência da valoração do inglês estrangeiro demarcou a forma como eu me relacionava com o que estava posto, neste recorte, nas redes sociais. As variações linguísticas não-hegemônicas transformavam-se em áudios ou memes virais, com milhares de compartilhamentos, por causa da identificação gerada. Se existia essa identificação, é porque havia (e ainda há) crença de que se trata de uma verdade absoluta para aqueles que querem aprender inglês, a de que nunca serão bons o suficiente porque não são nativos. Isso ressoava na construção da minha identidade docente, porque uma professora *plural* não deve reproduzir comportamentos que apaguem a *pluralidade* de ser um falante estrangeiro.

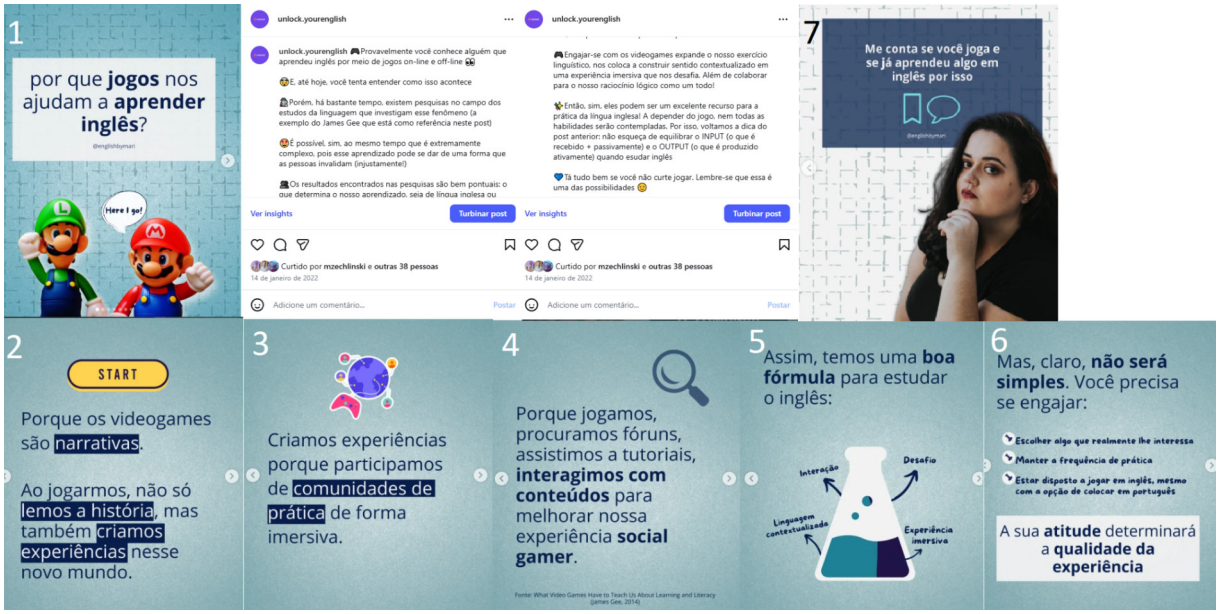
No papel de aprendiz, só assumi essa postura questionadora quando ingressei na universidade, ou seja, quando comecei a me instrumentalizar no fazer docente, no desenvolvimento do saber-conhecimento (Tardif, 2014); enquanto professora, queria combater esse paradigma à medida que exercia minha agência para defender uma língua heterogênea e flexível, nessa brecha para agir fora do esperado (Duboc, 2015); Por fim, na projeção do eu-empreendora, que ainda não tinha ganhado voz efetivamente, mas que já questionava a necessidade de balizar o meu futuro público de alunos, utilizei da minha capacidade de reorganizar o conhecimento como *life-long learner* (Dadvand; Behzadpoor, 2020), para tentar confrontar saberes dessa comunidade, pois “*é preciso combater a falsa ideia de que*

existe um único inglês", consolidando os primeiros contornos de uma identidade docente *plural conectada*.

De modo similar ao inaugurado com as postagens mais reflexivas e problematizadoras do ensino e da aprendizagem de inglês, explorar o porquê de os jogos nos ajudarem a aprender inglês (Figura 9) representou mais uma fusão, dessa vez do eu-pesquisadora com o eu-empreendedora. Validar esses espaços informais de aprendizagem integrou a construção da minha *persona* digital, principalmente quando o eu-empreendedora desejou legitimar essas práticas, demonstrando à minha comunidade virtual a compreensão de que o desenvolvimento linguístico não ocorre única e exclusivamente por meio das aulas de inglês, sejam on-line, sejam off-line.

Na legenda da postagem, a negociação de aspectos pedagógicos consolidados — como a relevância do trabalho articulado com as quatro habilidades nas aulas de língua e a explicitação dos conceitos de *input* e *output* — serviu de fundamentação teórica para dialogar com o público a partir de um ponto de vista científico, com a menção à James Gee, referência no campo dos letramentos digitais. Ao transpor esses saberes especializados para a lógica da rede, reiterei o convite para que o potencial aprendiz se desacomodasse em seu próprio processo de aprendizagem. Essa estratégia discursiva, junto a estética dos elementos verbais e não-verbais, permitiu descentralizar o peso do ensino da figura exclusiva da professora ou do professor, dividindo a agência com esse possível aprendiz e consolidando, na interação dos meus múltiplos *eus*, a docente que incentiva a autonomia. Nessa época, eu já investia em transformar a minha comunidade virtual em clientes, por isso empregava uma estética que acreditava ser mais envolvente, baseada no que consumia na própria rede social.

Figura 9 — “*Por que jogos nos ajudam a aprender inglês?*” (14.01.2022)

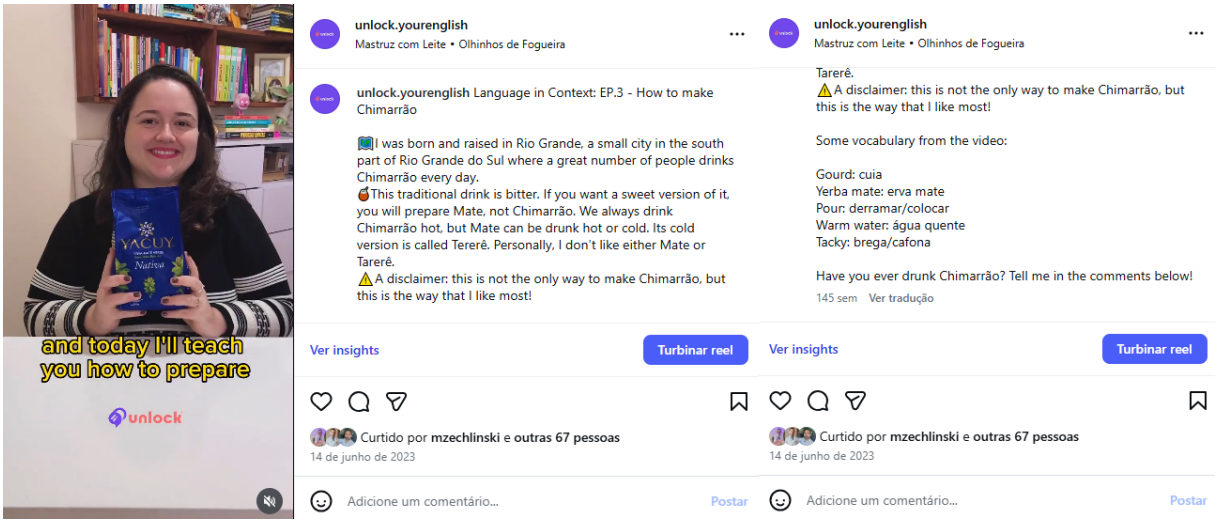


Fonte: A autora.

Outro ponto importante é o de que analisar a estrutura da legenda sob a ótica contemporânea pode nos direcionar a classificá-la como uma “escrita de IA” pelo uso excessivo de *emojis*. No entanto, em janeiro de 2022, não experenciávamos as IA generativas como a partir de 2023. A escolha desses recursos textuais revelou o meu esforço em aplicar as estratégias de *copywriting*, ou seja, de produções de textos estratégicos cujo objetivo principal é o de chamar a atenção do leitor para realização de uma ação, nesse caso, de compartilhamento do meu conteúdo, que aprendi ao navegar no *Instagram* no papel de usuária. Discursivamente, ao mesmo tempo em que queria exercer minha autoridade profissional no assunto ao trazer aspectos científicos da aprendizagem, para projetar a minha voz de pesquisadora, desejava pavimentar um caminho seguro para que o meu público se sentisse próximo a mim, como é esperado nessa epistemologia da performance digital.

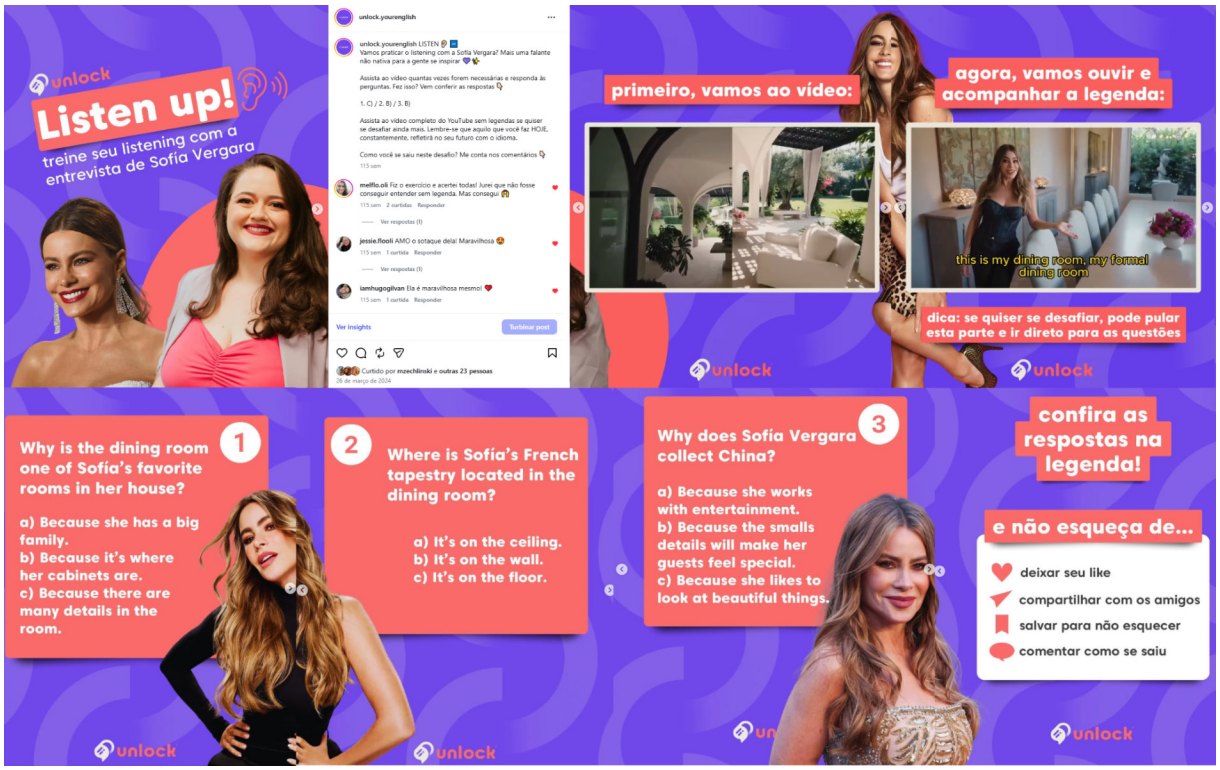
Em seguida, o processo de transição identitária entre os anos de 2023 e 2024, marcado pela mudança de posicionamento de *English By Mari* para *Unlock Your English: Comunicação e Liberdade*, evidenciou uma reconfiguração na projeção da minha eu-empreendedora em virtude da busca por uma personalização que integrasse a rotina profissional às demais dimensões do *eu* (Figuras 10 e 11):

Figura 10 — “*How to make chimarrão*” (14.06.2023)



Fonte: A autora.

Figura 11 — “*Listen Up!*” (26.03.2024)



Fonte: A autora.

O questionamento central que norteava essa prática consistia em estabelecer conexão com o público-alvo sem aderir a estratégias de engajamento baseadas na condenação de sotaques ou em bordões normativos do mercado digital, tais como "não diga *how are you*" ou “nunca mais diga isso em inglês”. O objetivo era demonstrar que a customização orientava tanto a produção de conteúdo educacional em rede quanto as práticas em sala de aula, fundamentadas em uma concepção de linguagem que valoriza o uso local do idioma, conforme defendido na perspectiva dos Letramentos Críticos (LC).

Nesse panorama, estruturei o quadro *Language In Context* (LIC), composto por episódios em vídeo com duração de um minuto e 30 segundos. As temáticas do quadro derivavam diretamente das interações e dificuldades reais manifestadas pelos meus estudantes em contextos específicos, a exemplo do uso de determinado vocabulário em práticas cotidianas ou da preparação de uma aluna para receber, pela primeira vez, uma falante nativa de inglês em seu comércio de vinhos no Rio Grande do Sul, para quem ela gostaria de apresentar a cultura local. Ao comparar com o primeiro vídeo veiculado na página (Figura 6), os vídeos do LIC apresentavam evolução técnica, incorporando legendas dinâmicas, mecanismos de edição para encadeamento de cenas e chamadas para ação (*call to action*[32]) direcionadas à retenção do espectador e à conexão com o público. Essas publicações registraram não só o desenvolvimento da identidade profissional, mas também o desenvolvimento de *hard skills* (habilidades de edição) e de *soft skills* (criatividade e comunicação mais assertiva) na validação de práticas de ensino *personalizado* quanto na mobilização do saber-conhecimento para a sustentabilidade da página enquanto empresa.

As especificidades técnicas e textuais das legendas também variaram conforme o período e o formato do conteúdo. No episódio de junho de 2023, a legenda atuava como uma extensão do vídeo, apresentando explicações conceituais que não consegui mencionar no vídeo devido ao tempo limite de duração imposto pelas diretrizes da plataforma *Meta* na época. Já no episódio de março de 2024, por não se tratar de uma proposta de tutorial imersivo, o texto escrito desempenhou a função de contextualização prévia, mencionando palavras-chave contidas no vídeo. Nesse sentido, a identificação de oportunidades emergentes no currículo flexível de

[32] *Call to action*: O que é e como utilizar? https://www.rdstation.com/blog/marketing/exemplos-de-call-to-action/.

cada sala de aula fundamentou o agenciamento da minha docência empreendedora, convertendo demandas pedagógicas locais em ferramentas para a consolidação da autoridade digital e a captação de novos estudantes no *Instagram*.

Em conjunto ao LIC, o *Listen Up!*, quadro quinzenal de prática de *listening* para os seguidores (Figura 11), foi uma extensão do proposto no primeiro quadro, pois, além de me expor como falante estrangeira e docente empreendedora, desejava continuar discutindo a valoração do inglês estrangeiro e da importância de estarmos em contato com a *pluralidade* linguística. Em contrapartida, o último quadro não foi apenas impulsionado pela ânsia da professora, como também da empreendedora; esse era um tipo de conteúdo bastante comum nos canais dos educadores, como no *English in Brazil*, que analisavam práticas de linguagem sem insultar as variantes. Nesse momento, almejei proporcionar a prática que tanto fosse alinhada ao meu propósito empresarial quanto ao pedagógico.

Ao assumir o papel de a professora "como alguém que avalia suas ações" (Silva, 2011), experienciei a mudança na percepção da interação entre os saberes. Nas negociações entre o eu-aprendiz (gostar de consumir esse tipo de conteúdo), o eu-professora (planejar a atividade personalizada), o eu-pesquisadora (propor uma reflexão crítica) e o eu-empreendedora (captar alunos e consolidar minha autoridade digital naquele assunto), estabeleci que reforçaria o *modus operandi* crítico e engajado que refletia na minha projeção profissional. Por essa razão, quase todos os vídeos do *Listen Up!* abordaram falantes estrangeiros.

O que mudou substancialmente na produção dos conteúdos do *Listen Up!* em relação ao LIC e ao vídeo do *Kindle*, cuja produção se deu estritamente com base na minha experiência empírica de usuária desse dispositivo, foi a colaboração direta com a Inteligência Artificial generativa (IA). Passei a utilizar principalmente o *Chat-GPT*, como um parceiro na construção pedagógica e curadoria digital. A IA foi mobilizada para pesquisar os sotaques mais recorrentes na esfera internacional, mapear e selecionar entrevistas autênticas com a temática desejada (como vídeos sobre a descrição de espaços físicos no contexto corporativo ou cotidiano) e gerar, com mais rapidez, as legendas e o *script* completo dos arquivos selecionados.

O processo, contudo, não se encerrava em uma automação passiva: após assistir e analisar criticamente os vídeos, eu formulava as perguntas de compreensão e acionava a IA para que ela as revisasse, refinando a linguagem sob a ótica das demandas específicas do público-alvo de adultos e profissionais que

habitam a rede da *Unlock Your English*. Conforme argumentei na parte 2 desta pesquisa, a colaboração na atualidade extrapolou a dimensão estritamente humana e passou a incorporar a IA na construção de uma *vida dataficada* (Santaella, 2023).

Produzi cinco episódios do LIC e seis do *Listen Up!* até chegar à reformulação dos quadros, na tentativa de encontrar um equilíbrio entre a demanda mercadológica e minhas mudanças pessoais, como destacado na última apresentação feita à comunidade virtual (Figura 5). Tais quadros já não davam conta nem de corroborar minha persona *digital*, nem de efetivamente dialogar com minha prática docente *personalizada*, porque, mesmo criando esses vídeos com base na demanda dos alunos, eu almejava falar de outros aspectos da aprendizagem para adultos também provenientes da minha sala de aula. Esses conteúdos linguísticos trouxeram novos desafios docentes, principalmente no que se referiu à habilidade de transpor novos gêneros digitais (vídeos curtos) e de fragmentar os tópicos (*microlearning*), momentos nos quais eu projetava meus outros *eus* para "confortar saberes" (Duboc, 2015); além disso, diversos desdobramentos emergiram, como vivenciar na prática o postulado por Parrish (2019) sobre o currículo do ensino de inglês para adultos não poder mais se resumir às "habilidades de sobrevivência", ou seja, a saber dizer duas informações pessoais ou a escrever um e-mail. Por isso, iniciei o *Pílulas da Sala de Aula* (Figura 12):

Figura 12 — "*Pílulas da Sala de Aula*" (26.03.2024)



Fonte: A autora.

Na legenda dessa publicação, evidenciei essa relação ao escrever que "*É importante entender que a aula acontece na INTERAÇÃO e que sempre te ajudarei a aprender, a compreender e a ser compreendido sem ficarmos viciados em correção de erros descontextualizados*". Ao falar direto com o atual e o aluno potencial, assumi o lugar de facilitadora ao mesmo tempo em que tentei explorar a complexidade por trás da correção dos erros, mas de um lugar de proximidade e de compreensão desse paradigma. O nascimento do *Pílulas da Sala de Aula* marcou a integração do eu-empreendedora, professora, pesquisadora e aprendiz, que foram se projetando e integrando ao longo dos anos em que construía uma identidade *plural conectada*.

Embora o gênero digital (um conteúdo audiovisual explicativo e direto) seja semelhante ao de anos anteriores, do ponto de vista discursivo, o meu posicionamento e o processo de produção foram transformados. Para produzir esse vídeo, utilizei novamente o *ChatGPT* para me ajudar a revisar os conceitos mencionados, os quais estudei na graduação, e a roteirizá-lo para reter o público por mais tempo (por exemplo, as palavras-chave ganharam destaque na legenda na hora da edição, o nome do quadro permaneceu na tela durante todo o vídeo). Além disso, foi nesse processo de elaboração em conjunto com a IA Generativa que o nome *Pílulas da Sala de Aula* nasceu. Na fase inicial do *English By Mari*, eu utilizava o conhecimento teórico como um escudo de defesa para legitimar a minha autoridade perante o mercado; na *Unlock Your English*, lancei mão da teoria para intervir nesse mercado e educar a minha audiência, para dialogar com as chamadas "dores" desse público no que tange aprender inglês.

Portanto, a forma como naveguei minha docência empreendedora afastou-me da necessidade de perfomar, de me projetar enquanto pessoa, copiando outras professoras e outros professores na rede; apesar de os assuntos explorados serem comuns à parte da comunidade virtual docente a qual passei a integrar, abri mão de uma *persona* digital construída apenas em função do algoritmo. Nesse percurso, a transposição didática de saberes linguísticos e pedagógicos especializados reconfigurou-me ao afastar-me do modelo tradicional de transmissão expositiva e normativa para consolidar esse tipo de produção de conteúdo educacional como uma prática pedagógica imersa nas dinâmicas da *Cultura da Conexão*. Sob essa ótica, a ampliação da competência pedagógica residiu na capacidade de instrumentalizar o *microlearning* como uma ferramenta de agenciamento da

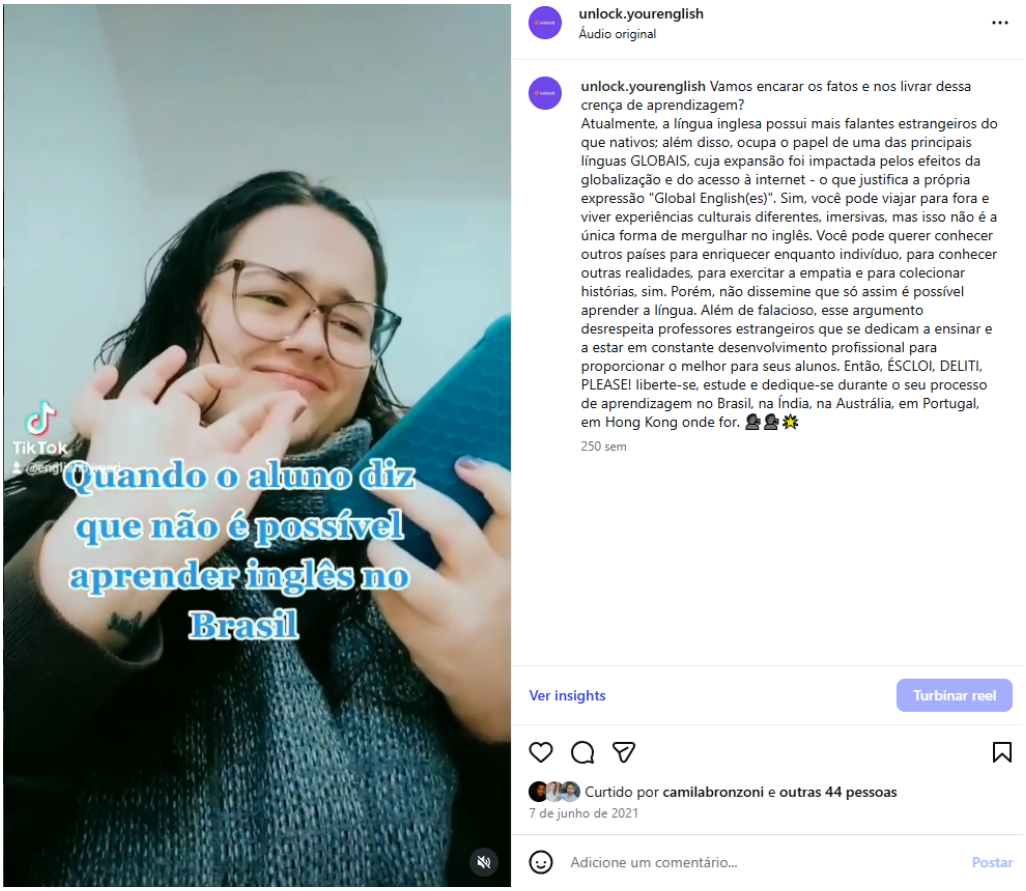
docência empreendedora. Os resultados observados nesse processo foram frutos das habilidades técnicas (*hard skills*), a exemplo das habilidades de edição e roteirização, e das habilidades socioemocionais (*soft skills*), como a comunicação assertiva e a oratória comercial com o uso de linguagem persuasiva, e da colaboração com a IA generativa para fins específicos, sem a terceirização total e acrítica do planejamento dos conteúdos. A partir do engajamento com tais dinâmicas, busquei viabilizar algum aprendizado e, simultaneamente, sustentar meu modelo de negócio.

4.2.3 Identidade coreografada: a (re)produção e adaptação de *trends* para o contexto do ensino de inglês

Refletir sobre o papel das *trends*, ou seja, dos vídeos e áudios virais na construção da identidade docente *plural conectada* tornou-se primordial no contexto da docência empreendedora porque é esse gênero digital que opera, sobretudo, na projeção e na propagabilidade dos *eus* na rede. Dentre as crenças historicamente reproduzidas no ensino de língua inglesa, poucas parecem tão persistentes quanto a ideia de que não é possível aprender inglês no Brasil e a de que existe uma variante de inglês soberana. Tais crenças, sustentadas por imaginários que associam validade linguística à experiência no exterior e à natividade, conforme já discutido ao longo desta pesquisa, não apenas orientam expectativas dos aprendizes, mas também produzem efeitos sobre a forma como professoras e professores brasileiros percebem e negociam suas próprias identidades profissionais, especialmente no recorte do ensino *personalizado*.

Nesta última categoria de postagens, reuni exemplos de vídeos humorísticos pelos quais reorientei discussões no perfil da *Unlock Your English*, que representaram momentos cruciais de interação dos *eus* e da construção da minha identidade docente. Intitulei-a “identidade coreografada” porque, ciente de que essas escolhas foram direcionadas e moldadas pelo algoritmo e pela epistemologia da performance, reconheci que navegar esses espaços também foi moldar-se de alguma forma. Na Figura 13, observamos um dos primeiros vídeos do perfil que não se tratou de tutoriais imersivos ou dicas de gramática e de vocabulário especifícos:

Figura 13 — *“Ésclói, éscloi, déliti, please!”* (07.06.2021)



Fonte: A autora.

Ao comparar minha postura neste vídeo com os recortes analisados em *Percursos da docência conectada*, percebemos uma mudança significativa na forma como performatizei minha identidade docente no *Instagram* quando postei a primeira *trend*. Diferentemente dos conteúdos que buscavam apresentar discussões mais densas por meio de vídeos explicativos e carrosséis com uma estética mais alinhada ao cuidado do discurso acadêmico, neste *reel* assumi uma postura mais informal, direta e apoiada no humor. A complexidade do tópico foi condensada e simplificada para adequar-se à lógica da *trend*, sem que, contudo, deixasse de carregar um posicionamento crítico.

A apropriação desse formato surgiu, para o eu-professora, como um respiro diante das exigências de ser constantemente séria, técnica e pedagogicamente impecável nos espaços digitais, pressão emergente do eu-pesquisadora. Entretanto, para o eu-empreendedora, ela representou também um terreno perigoso, pois há uma linha tênue entre gerar identificação por meio do humor e comprometer a credibilidade construída junto à comunidade virtual. Ao adaptar uma *trend*

originalmente advinda de um contexto que em nada se relaciona ao ensino de inglês, precisei negociar os limites entre minhas identidades pessoal e profissional para confrontar uma crença profundamente trazida da docência tradicional: a de que professores, devido ao lugar de autoridade que ocupam, não deveriam habitar essas brechas da informalidade, principalmente nas redes socias, onde seus possíveis alunos os assistirão fora da sala de aula.

Essa negociação revelou crenças emergentes acerca "do que sou" e "do que faço ao ensinar", que mobilizaram os saberes experienciais discutidos por Tardif (2014). Mais do que desconstruir concepções sobre a aprendizagem de inglês, tornou-se necessário desmistificar minhas próprias noções sobre a profissionalidade docente para consolidar a *persona* digital que começava a construir na rede. Nesse sentido, o desafio não residiu apenas em decidir o que compartilhar no *feed*, mas também em definir como me apresentar enquanto professora em um ambiente regulado pela interação e pela lógica da propagabilidade regulada pelo algoritmo.

Em tempos de ensino *personalizado*, ensinar inglês passou a implicar também aprender a coreografar a si mesmo e a negociar continuamente quais versões do *eu* podem emergir sem que se perca o senso crítico que sustenta a construção de uma identidade docente *plural conectada*. Na legenda do vídeo, para ilustrar, reivindiquei tanto meu lugar de aprendiz, que só estudou o idioma no Brasil, quanto o de professora brasileira que vive em constante desenvolvimento profissional, cuja história foi contada desde o início do perfil profissional. Além disso, projetei minha eu-pesquisadora novamente ao mencionar o conceito de Global English(es), mesmo que simplificadamente, e utilizei a escrita como extensão do vídeo para demonstrar que se tratava de uma reflexão mais profunda do que aparentava.

Por essas razões, na Cultura da Conexão (Jenkins, 2013), a questão central não diz respeito às redes sociais em si, mas às formas pelas quais contamos histórias, participamos da cultura da (re)produção de comportamentos e nos conectamos uns aos outros ao utilizarmos o *Instagram*, por exemplo. Em relação à formação *plural conectada*, isso se manifesta no reconhecimento de que a professora-empreendedora e o professor-empreendedor inevitavelmente precisarão posicionar-se diante dessa cultura, decidindo se irão integrá-la criticamente às suas práticas de linguagem ou restringirão suas ações em função dos limites impostos pelo próprio eu-pessoa. Em outras palavras, aprender a habitar esse espaço para

transformá-lo em um modelo de negócio implicou compreender que a construção dessa identidade docente *plural conectada* também passou pelo diálogo constante entre autenticidade, pertencimento, autoridade e participação.

Na sequência (Figura 14), insisti no tópico a partir da adaptação de outra *trend*:

Figura 14 — *"This is a work of art X This is bullshit"* (04.02.2022)



Fonte: A autora.

Nesse segundo vídeo, entretanto, a divisão entre o eu-pesquisadora e o eu-professora tornou-se menos evidente. A ausência da legenda, pela primeira vez, marcou minha confiança no próprio formato e na comunidade virtual construída ao redor do perfil, sem medo das brechas abertas para interpretação com a combinação da linguagem corporal (entusiasmada ao apontar *"this is a work of art"*, indignada ao mencionar "*this is bullshit"*). Isso porque a validação dos meus posicionamentos já vinha sendo construída a cada interação com aqueles potenciais aprendizes.

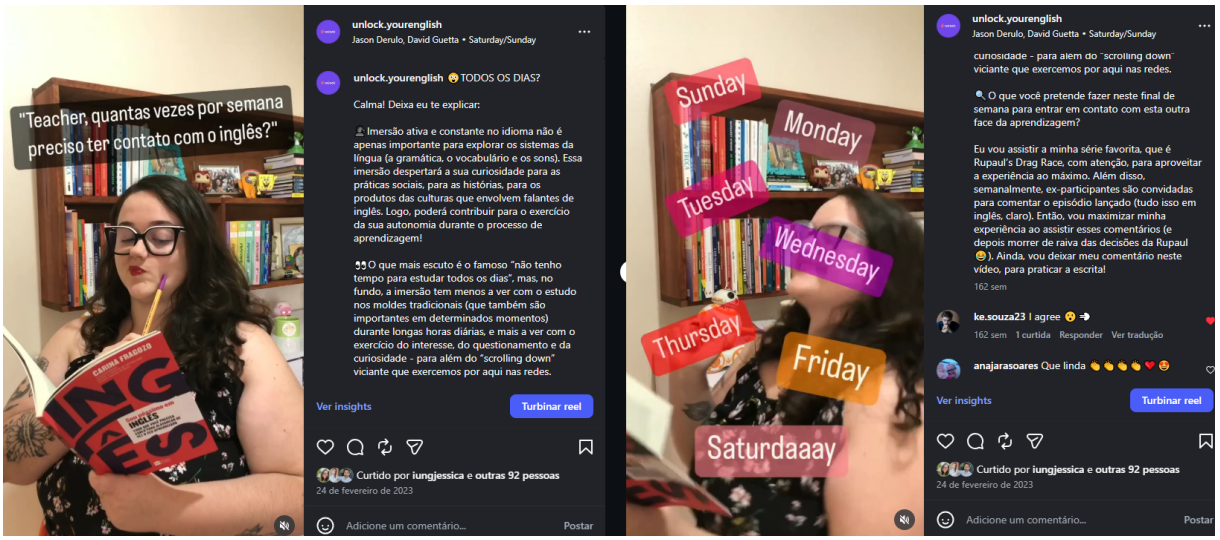
Essa adaptação corroborou a tentativa de demonstrar diretamente a maneira como exercia o agenciamento da minha docência, sempre considerando que a minha *persona* digital refletiria a junção de todas as minhas versões, e de assumir uma postura mais categórica sobre o ensino e a aprendizagem do inglês. Essas transformações sugerem que a identidade docente *plural conectada* não se constitui pela substituição de uma versão do *eu* por outra supostamente mais adequada às exigências da rede, mas pelo aperfeiçoamento contínuo e progressivo das formas de participação. A cada nova apropriação de tendências, não apenas os conteúdos eram *desconfigurados*, mas também os saberes, crenças e competências

mobilizados para decidir como, por que e até onde ocupar aqueles espaços seria saudável tanto para o desenvolvimento profissional, quanto para o pessoal.

Em seguida, acompanhando as mudanças estéticas e identitárias da transição do *English By Mari* para *Unlock Your English*, a projeção do eu-empreendedora voltou-se para o diálogo direto com o público-alvo: os aprendizes (Figura 15). Ao longo das adaptações das *trends*, as discussões emergentes da sala de aula passaram a ganhar destaque na comunidade virtual. Foi nesse movimento que identifiquei a legitimação do meu percurso docente sendo construída na interação entre a sala de aula e o perfil, entre aquilo que eu vivenciava com meus alunos e aquilo que escolhia compartilhar com os potenciais aprendizes que me acompanhavam na rede. A legenda como extensão discursiva retornou para que eu conseguisse criar esse espaço para a reflexão, dessa vez não porque duvidava da minha autoridade profissional, e sim porque almejei horizontalizar o diálogo. Ao mesmo tempo em que discorri sobre a "imersão ativa", um dos pilares da aprendizagem de idiomas, trouxe um exemplo pessoal de como eu daria conta da demanda de "contato diário com o inglês".

Nesse movimento, o eu-aprendiz manifestou-se para diminuir a distância entre o eu-professora e o meu aluno, que também consome os contéudos do perfil e interage comigo em diferentes dimensões. Isso porque reiterar a capacidade contínua de expandir, atualizar e, novamente, reorganizar o conhecimento, corroborou a postura de *lifelong learner* — "*Eu vou assistir a minha série favorita, que é Rupaul's Drag Race, com atenção, para aproveitar a experiência ao máximo (...)*. *Vou maximizar minha experiência ao assistir esses vídeos (...). Ainda, vou deixar meu comentário para praticar a escrita!*" — e reivindicou esse lugar de aprendizagem, tal qual o espectador desse vídeo ocupa. Além disso, a preocupação estética evidenciou-se através do uso de outros artefatos que se relacionaram à temática do vídeo, como o livro "Sou péssimo em inglês", da Carina Fragozo, que também colaboraram com a construção de sentido desejada.

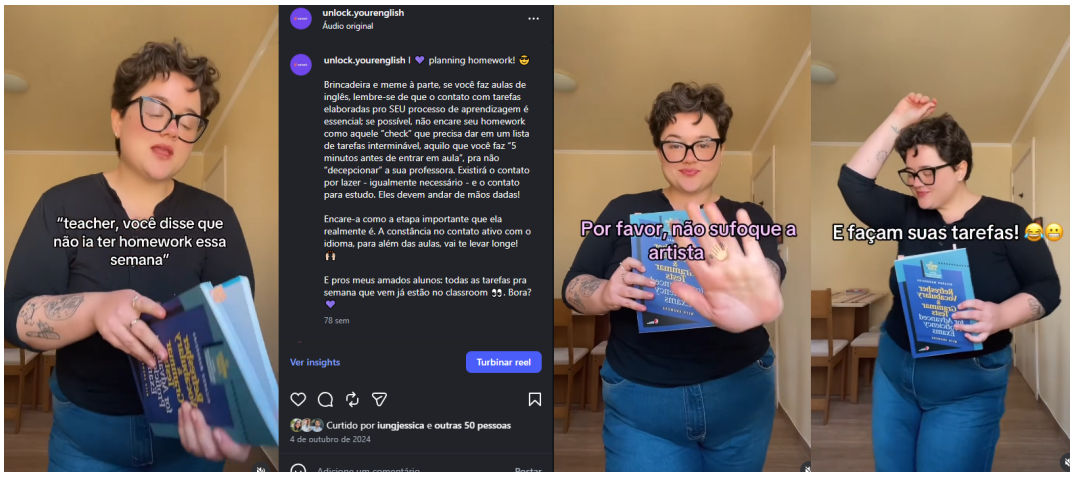
Figura 15 — *“Teacher, quantas vezes por semana preciso ter contato com o inglês?”* (24.02.2023)



Fonte: A autora.

Uma vez que busquei a diminuição dessa distância entre o eu-professora e o meu aprendiz, consolidei um padrão na adaptação das *trends*: elas começaram a funcionar como um canal de comunicação direto, por meio do qual eu tentava abordar as demandas da sala de aula de uma forma mais leve, dando vida ao eu-pessoa que se manisfestava nas aulas também na rede social. O medo do julgamento das minhas competências docentes e a busca por validação constante deixaram de pautar a criação desses vídeos, porque me interessava, sobretudo, nutrir o vínculo afetivo entre a professora e o aluno. Nesse movimento, na Figura 16, redimensionei uma dor pedagógica:

Figura 16 — *“Teacher, você disse que não ia ter homework essa semana”* (04.10.2024)



Fonte: A autora.

Na docência empreendedora e no ensino de inglês *personalizado* para adultos, há, por vezes, resistência a práticas associadas a modelos mais tradicionais, como a necessidade de realizar tarefas extraclasse. Esta discussão, recorrente quando me coloco como avaliadora das minhas ações (Silva, 2011), ganhou espaço na adaptação da *trend* justamente porque ofereceu resistência à uma das promessas mais vendidas nas redes: a de que aprender inglês pode ser um processo rápido, leve e quase sem esforço. Ao escrever *“teacher, você disse que não ia ter homework essa semana”*, projetei uma situação comum da sala de aula para a comunidade virtual, transformando uma negociação privada entre minha autoridade pedagógica e meu aprendiz em uma cena pública, reconhecível e compartilhável.

Esse movimento evidenciou a negociação entre o eu-professora e o eu-empreendedora. Por um lado, havia a necessidade de comunicar ao público-alvo que o ensino personalizado oferecido pela *Unlock Your English* não se limitava à aula em si, pois envolvia planejamento, acompanhamento e continuidade; esse é o sentido de *personalizado* assumido nas minhas práticas de ensino. Por outro, era preciso fazer isso sem romper com a imagem de leveza e acolhimento construída no perfil. Assim, essa *trend* permitiu que eu transformasse uma possível *brecha* comercial — cobrar engajamento de alunos que contratam um serviço *personalizado* — em uma discussão pedagógica sobre responsabilidade compartilhada no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao revisitar esse *post*, reconheci que a vulnerabilidade não estava apenas em aparecer dançando com um livro em mãos, mas em tornar pública uma parte menos “vendável” do meu trabalho, ou seja, a realidade de que aprender exige compromisso independente do formato, seja por meio de aulas ditas tradicionais e presencias, seja de aulas particulares e on-line. Na lógica do ensino *personalizado*, poderia parecer mais rentável prometer fluidez sem esforço, progresso sem tarefa e contato com o idioma restrito ao momento da aula; logo, não questionar ou desafiar o que está posto. No entanto, a identidade *plural conectada* que fui construindo exigiu que eu assumisse também o risco de afirmar, diante da comunidade, que acolher o aluno não significava retirar dele a responsabilidade pelo próprio percurso.

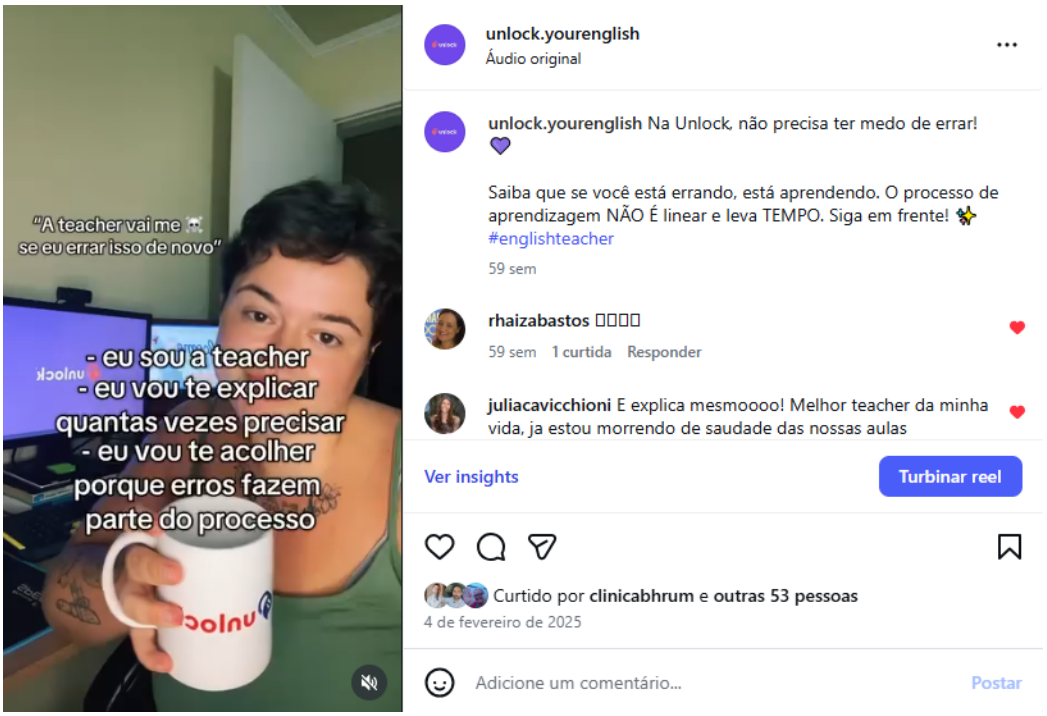
Na legenda, reiterei esse canal de comunicação bastante específico, deslocando uma situação motivada pela minha experiência com alunos reais para um público mais amplo de aprendizes e professoras que poderiam se reconhecer naquela cena. Nesse sentido, as escritas sobrepostas no vídeo dialogavam com uma dor compartilhada por quem ensina, enquanto a legenda endereçava a reflexão àqueles que fazem aulas de inglês. Essa foi uma escolha consciente do eu-empreendedora para demonstrar o acolhimento que sempre prezei como professora de inglês nessa modalidade, sem apagar a exigência de constância que viabiliza o processo de aprendizagem.

À luz dos saberes docentes mencionados por Tardif (2014), esse recorte também destacou o saber-trabalhar que vem sendo construído na docência empreendedora, porque publicar conteúdos como esse exigiu aprender a organizar, comunicar e defender uma experiência de ensino que envolve vínculo, personalização no planejamento pedagógico, responsabilidade e continuidade, reconfigurando minhas subjetividades à medida que precisei representar, no mesmo gesto discursivo, a professora que acolhe, a empreendedora que comunica seu trabalho e a aprendiz que revisa criticamente os sentidos de ensinar inglês na contemporaneidade.

Para encerrar essas coreografias, o último *post* (Figura 17) selecionado para esta análise marcou que, no papel de docente humana, social e digital, precisei lidar com minhas crenças e meus saberes à medida que reconfigurava minha subjetividade. A *teacher* projetada nesse vídeo não é apenas aquela que sabe explicar, mas aquela que se compromete a explicar quantas vezes forem

necessárias, porque entende que o erro, especialmente na aprendizagem de adultos, não ameaça o processo justamente porque é uma parte essencial dele.

Figura 17 — *"Na Unlock, não precisa ter medo de errar!"* (04.02.2025)



Fonte: A autora.

Portanto, as tendências exploradas dialogaram com o fio condutor da minha *persona* digital, que buscava, sobretudo, legitimar o meu eu-professora-de-inglês constituído na interação entre a pessoa, a pesquisadora e a empreendedora que sou. Essa projeção foi estratégica e consciente, baseada na *pluralidade* e na *conexão* construídas ao longo das performances digitais como extensões de mim, conforme discutido em *Performances de si*, e da trajetória dessa docência empreendedora, analisada em *Percursos da docência conectada*. No processo de adaptação dessas *trends*, procurei retomar tópicos já recorrentes no *Instagram*, mas sob o meu olhar *plural conectado*, reconhecendo os formatos virais como brechas para ensinar, desconstruir crenças, construir pertencimento e validar a autoridade docente que se reconfigurava na atuação on-line.

PARTE 4

FORMAÇÃO PLURAL CONECTADA: a tese

Chegamos, enfim, ao momento de atracar nossa embarcação, de linear os últimos contornos da reconceitualização do ser professora e professor de inglês na contemporaneidade. O conceito de formação *plural conectada* advoga a importância de considerar todos os movimentos que constituem a identidade docente, ou seja, os saberes mobilizados, as crenças desconstruídas, as subjetividades negociadas na projeção dos *selves*, nos vínculos estabelecidos, nas tecnologias com as quais passamos a cooperar e a colaborar e nas novas competências que se tornaram necessárias para o ensino de inglês sem perder de vista o caráter humano que deve subsidiar a docência.

Nesse sentido, a formação *plural conectada* pode ser compreendida como o processo contínuo, crítico e sempre situado pelo qual professoras e professores de inglês constroem sua identidade docente em meio às desconfigurações e reconfigurações do tornar-se empreendedores de si. Isso acontece porque a docência, especialmente no ensino *personalizado*, passou a ser convocada a operar também sob uma lógica mercadológica que, muitas vezes, não foi apresentada como caminho possível nos percursos tradicionais de formação docente. No entanto, legitimar esse espaço de atuação não significa reduzi-lo a uma escolha puramente individual, como se empreender fosse apenas uma decisão isolada do sujeito e da sociedade. Trata-se, antes, de reconhecer que essa movimentação também se relaciona à ascensão da língua inglesa como *commodity* e às novas formas de circulação, visibilidade e valorização do trabalho docente em uma sociedade altamente mediada pelas práticas sociais on-line.

Quando escolhi intitular este trabalho “FORMAÇÃO PLURAL CONECTADA: a construção da identidade docente em tempos de *ensino personalizad*o”, destaquei esta última expressão propositalmente. O ensino personalizado, como delimitei ao longo deste estudo, não se resume somente à adaptação de materiais, à flexibilização de horários de trabalho ou à criação de aulas sob medida. Ele responde a demandas sociais concretas, especialmente de adultos que precisam do inglês para participar de práticas de linguagem específicas, construir e reposicionar suas carreiras, acessar bens culturais, ampliar suas possibilidades de circulação no

mundo e produzir sentidos quando se organizam em contextos específicos. Por isso, a professora e o professor que atuam nesse contexto também precisam negociar suas formas de ensinar em uma realidade repleta de expectativas pedagógicas, afetivas, profissionais e mercadológicas.

É nesse recorte que a primeira reconfiguração docente se revela, pois professoras e professores de inglês passam a assumir novos papéis ao exercerem sua própria agência para transformarem-se nesses empreendedores de si. Nesse movimento, constroem uma docência empreendedora na qual a dimensão pedagógica permanece central, mas deixa de ser a única frente visível de atuação. O que foi construído enquanto aprendizes da língua e da profissão, assim como aquilo que acontece no interior de suas salas de aula virtuais, passa a ser mobilizado como argumento de autoridade em um espaço fortemente regulado por algoritmos, métricas de circulação e lógicas de consumo. Nele, as/os *teachers*, no papel de *produsuários*, precisam não apenas estruturar um modelo de negócio, mas também gerar desejo e, principalmente, constituir uma comunidade capaz de reconhecer e fortalecer sua autoridade docente, como já problematizei na análise da minha constituição identitária.

Por essa razão, a primeira dimensão do conceito é a *pluralidade*, entendida como negociação constante entre projeções dos *selves*, as crenças imbricadas ao ensinar inglês e os saberes que se interligam no exercício da docência empreendedora:

Figura 18 — Dimensões da *identidade docente plural*



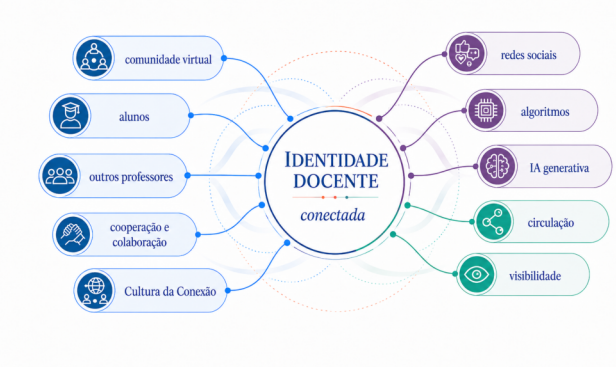
Fonte: A autora.

Nessa primeira dimensão, representada na Figura 18, formar-se *plural* não significa acumular papéis de forma desordenada, como se a professora, a pesquisadora, a empreendedora, a pessoa e a aprendiz disputassem entre si o direito de existir. Na verdade, a *pluralidade* pressupõe que esses *eus* estejam entrelaçados e que se reorganizem conforme as demandas do mercado. Em determinados momentos, como observamos na análise do *corpus*, o eu-professora assume a centralidade da mediação pedagógica na própria rede social; em outros, o eu-pesquisadora subsidia teoricamente escolhas e posicionamentos on-line; ou, ainda, o eu-empreendedora precisa consolidar sua *persona* digital como extensão de si, priorizando a ética ao ensinar e remando contra a maré do que é esperado.

Essas projeções não acontecem separadas das crenças que professoras e professores carregam sobre ensinar e aprender inglês, tampouco dos saberes que foram construindo na sala de aula, na universidade, nas redes e nas interações com alunos e pares. A *pluralidade* é essencial, então, porque é a condição de existência dessa professora e desse professora que exploram sua agência para trabalhar, desenvolver novas competências, expôr-se e reconhecer-se continuamente em meio às exigências do ensino *personalizado*.

Articulada ao formar-se *plural*, a dimensão *conectada* não deve ser resumida ao estar conectado a uma rede social ou à internet no geral, utilizando ferramentas digitais nas práticas pedagógicas. *Conectada*, nesta proposição, refere-se à uma condição cultural da docência contemporânea, que interliga comunidades, interações, práticas de linguagem, plataformas, algoritmos e, mais recentemente, a IA Generativa, na cooperação e colaboração entre atores humanos e não humanos, à formação da identidade docente:

Figura 19 — Dimensões da *identidade docente conectada*



Fonte: A autora.

Na Figura 19, busquei representar que a identidade docente *conectada* não se constitui apenas pela presença em ambientes digitais, como já mencionado, mas pelas relações que esses ambientes viabilizam. De um lado, aparecem os atores humanos que participam da construção da docência empreendedora — alunos, outros professores, comunidades virtuais e práticas de cooperação e colaboração. De outro, emergem as mediações tecnológicas que interferem na circulação e na visibilidade dessa identidade — redes sociais, algoritmos, IA Generativa e dinâmicas de circulação. Por isso, a conexão não é compreendida como simples acesso à internet, mas como uma premissa para a participação em redes nas quais ensinar, aprender, exercer a profissão, interagir e validar o quem se é e o que se faz ao ensinar são interpeladas pelas plataformas.

A partir de todos esses movimentos que compõem a formação *plural conectada*, é primordial destacar que tal conceitualização não abandona os saberes docentes explorados por Tardif (2014), pois eles também subsidiam esta proposta. O saber-conhecimento, o saber-ensinar, o saber-trabalhar e o saber experiencial reconfiguram-se a medida que a professora e o professor, ao construírem sua docência empreendedora, começam a lidar com a produção de conteúdos digitais, relações comerciais e interações públicas. Nessa transposição, os saberes são expandidos porque, por exemplo, o saber-conhecimento não é mais construído apenas no ingresso em cursos de formação continuada formais, como também na própria rede social, no engajamento com comunidades virtuais que propiciem a interação entre docentes; o saber-ensinar extrapola a sala de aula e passa a precisar dar conta do *microlearning* emergente; o saber-trabalhar precisa ampliar-se para dar conta da captação de alunos e da precificação das suas aulas; e o saber experiencial transforma-se justamente por causa dessas expansões.

A experiência profissional deixa de ser construída na sala de aula presencial e na sala dos professores da escola. Ela consolida-se e torna-se visível conforme as docentes e os docentes constroem suas práticas virtuais e desenvolvem habilidades técnicas (*hard skills*) e socioemocionais (*soft skills*) para consolidar modos de ser e agir frente às demandas *personalizadas* da sua própria comunidade (de alunos e seguidores). Nessas comunidades, as trocas com pares on-line, as interações com aprendizes que acompanham seus perfis e as decisões cotidianas que envolvem comunicar, adaptar, vender e defender pedagogicamente o próprio trabalho empreendedor concretizam essa vivência.

Se os saberes são *reconfigurados* devido ao novo cenário de atuação docente, as competências docentes estabelecidas também enfrentam esse processo de reconfiguração. Na formação *plural conectada*, tomo essas competências postuladas por Almeida Filho (1993) e expando-as, à medida que identifiquei as competências emergentes das novas condições mercadológicas, tecnológicas, subjetivas e culturais inauguradas pela era do ensino *personalizado* baseadas neste estudo. Na Tabela 2, abordo essa reconfiguração:

Tabela 2 — Competências emergentes da formação *plural conectada*

Competências pedagógicas segundo Almeida Filho (1993)	***Reconfiguração* dessas competências na formação *plural conectada***	**Competências emergentes propostas**
Competência linguístico-comunicativa	A exposição do domínio linguístico do inglês começa a circular em diferentes gêneros, formatos e ambientes: aulas personalizadas com currículo flexível, vídeos curtos, legendas, carrosséis, materiais digitais e interações públicas.	**Discursivo-multimodal**
Competência implícita	As crenças sobre ensinar e aprender inglês tornam-se mais visíveis quando a professor-empreendedora ou o professor-empreendedor se expõe na rede, negocia sua *persona* digital e precisa rever concepções sobre erro, sotaque, autoridade, validação profissional, mercado, IA generativa e vulnerabilidade.	**Ético-identitária**
Competência teórica	Os conhecimentos da Linguística Aplicada (LA), a postura orientada pelos Letramentos Críticos (LC), dos estudos sobre linguagem, aprendizagem e formação docente continuam orientando as escolhas pedagógicas, mas precisam ser traduzidos, condensados e redistribuídos em formatos digitais sem abrir mão de uma postura crítica.	**Crítico-curadora**[33]

[33] A dimensão crítica de curadoria já aparece em estudos sobre formação docente e práticas digitais, relacionada à seleção e à avaliação situada de conteúdos e recursos (Beviláqua et al., 2021). Nesta pesquisa, a competência *crítico-curadora* refere-se à mobilização dessa prática no contexto da formação plural conectada, em que selecionar, adaptar e validar conteúdos também passa pelos saberes docentes, pelas concepções de língua e aprendizagem e pelos contextos em que esses conteúdos circulam.

Competência aplicada	A relação entre teoria e prática passa a exigir que princípios pedagógicos sejam transformados em experiências personalizadas/personalizáveis, digitais, breves, circuláveis e responsivas às demandas dos aprendizes adultos.	**Crítico-curadora**
Competência profissional	O exercício da profissão começa a envolver dimensões que extrapolam a sala de aula: posicionamento público, construção de autoridade, captação de alunos, precificação, comunicação do valor agregado à experiência docente, presença pedagógica, relação com algoritmos e uso crítico da IA.	**Tecnológico-pedagógico-empreendedora**

Fonte: A autora.

Entre as competências emergentes da formação *plural conectada*, destaco, em primeiro lugar, a **competência discursivo-multimodal**. Esta diz respeito à capacidade de transformar saberes linguísticos e pedagógicos em práticas discursivas adequadas aos diferentes gêneros digitais, como os vídeos analisados nesta pesquisa, próprios da docência contemporânea. No contexto do ensino *personalizado* e da docência empreendedora, não basta saber explicar um conteúdo ou propor uma discussão em aula, na relação direta com o aprendiz, porque se torna necessário aprender a transpô-la para uma legenda, sintetizá-la em um vídeo curto, performá-la em uma *trend* e organizá-la em um carrossel. A flexibilidade para exercer o agenciamento dessa nova docência, para usar o corpo e a voz como recursos semióticos e construir uma linguagem acessível sem abandonar o rigor pedagógico é primordial. Assim, essa competência revela que a professora *plural conectada* e o professor *plural conectado* também precisam aprender a comunicar publicamente, ou seja, a publicizar a própria prática docente.

Nesse processo, a **Competência ético-identitária**, ou seja, a capacidade de decidir quais crenças precisam ser reformuladas, questionadas e problematizadas durante o agenciamento da *persona* digital é a segunda competência emergente desse cenário. Em primeiro lugar, existe o viés ético porque avaliar criticamente os discursos massivamente valorizados nas redes sociais representa a postura responsável assumida sobre aquilo que se escolhe discursivisar. Em um contexto no qual promessas de fluência rápida, apagamento de sotaques, produtividade excessiva e uso acrítico de tecnologias circulam, a professora *plural conectada* e o

professor *plural conectado* precisa discernir quais discursos dialogam com sua concepção de ensino e sua visão de língua e quais ameaçam apenas alimentar o discurso de que a aprendizagem é um produto de consumo imediato.

Em segundo lugar, há o caráter identitário porque, na integração da IA Generativa à esse formar-se professora-empreendedora e professor-empreendedor, essa negociação torna-se ainda mais evidente, pois a colaboração com sistemas não humanos provoca novos posicionamentos sobre autoria, responsabilidade, cooperação e colaboração e pedagogias críticas. Se, como discutiu Santaella (2023), a IA nos convoca a reconhecer uma inteligência de outra ordem, isso não significa deslocar para a máquina o protagonismo das decisões docentes, sejam elas na sala de aula, sejam na rede social; logo, significa compreender que o uso crítico da IA depende justamente da capacidade humana de avaliar, recusar, reformular e cooperar e colaborar à construção de uma vida *dataficada* (Santaella, 2023) comprometida com a ética.

Como observamos na análise de dados, na análise de dados, a integração da IA Generativa reconheceu seu caráter facilitador e sua contribuição para determinadas etapas do trabalho docente, como na revisão de conceitos teóricos estudados durante minha graduação para o desenvolvimento do vídeo *Pílulas da Sala de Aula* e na organização de um roteiro que dialogasse com a lógica discursiva da rede social. No entanto, o protagonismo humano, conforme pontuado por Santaella (2023), não esteve apenas no desenvolvimento do comando inicial, isto é, na formulação daquilo que eu precisava solicitar à ferramenta, mas principalmente na seleção das informações fornecidas e em sua posterior verificação. Ao acessar o resumo daquele tópico, coube a mim, no papel de professora *plural conectada*, buscar outras fontes que validassem os resumos apresentados, utilizando a IA como porta de entrada para o desenvolvimento daquele conteúdo. Além disso, no que diz respeito ao roteiro, também precisei negociar o que havia sido sugerido pela ferramenta com aquilo que eu conseguia realizar a partir do domínio técnico (*hard skills*) de edição que possuía. Portanto, a competência ético-identitária presume que o uso crítico da IA não se resuma a naturalizar ou negar sua presença, mas a problematizar, em cada etapa, o que pode ser facilitado pela máquina e o que precisa permanecer submetido ao julgamento profissional da docente.

Por essas razões, se, na docência “tradicional”, a curadoria já faz parte do trabalho de professoras e professores ao escolher livros didáticos, atividades, textos,

vídeos e recursos para a sala de aula, na docência empreendedora essa prática complexifica-se. Isso acontece porque a professora e o professor passam a atuar em um ambiente marcado pela propagabilidade de informações, pela alta velocidade de circulação dos conteúdos e pela necessidade de transformar temas pedagógicos em postagens atrativas àqueles que estão validando sua *persona* digital. Nessa perspectiva, a **Competência crítico-curadora** refere-se a não apenas escolher o que parece interessante ou possivelmente mais engajável, mas também decidir o que faz sentido para determinado público por meio do posicionamento crírico, pedagógico e empreendedor assumido, como ficou evidente nas discussões em torno da valoração das variantes estrangeiras e do estreitamente do canal de comunicação com os alunos reais e potenciais ilustrado dentro da comunidade virtual. Ao adaptar uma *trend*, selecionar um vídeo autêntico, transformar uma dúvida de sala de aula em *post* ou revisar uma sugestão produzida pela IA dentro de uma temática "em alta", a professora *plural conectada* precisa reorganizar seus saberes docentes, suas crenças sobre língua e aprendizagem e lançar mão das suas competências discursivo-multimodal e ético-identitária. A curadoria, portanto, é uma habilidade que une saberes docentes à criticidade da *produsuária* e do *produsuário*.

Por fim, na **Competência técnológico-pedagógico-empreendedora**, temos a expansão da competência profissional, visto que a atuação docente deixa de ser apenas a sala de aula. Tal habilidade refere-se, no contexto da formação *plural conectada*, ao exercício da própria autonomia regulado pela lógica algoritmica e mercadológica. Como a professora e o professor de inglês organizam a sua atuação complexifica-se, pois precisam operar criticamente entre aquilo que a ferramenta permite, aquilo que a pedagogia exige e aquilo que a docência empreendedora, que se propõe ética, viabiliza. Em consonância com as discussões de Almeida Filho (1993) e Tardif (2014), reitero que tais competências emergentes não se desenvolvem separadas umas das outras. A docente *plural conectada* e o docente *plural conectado*, sobretudo, reconhecem que a construção dessas habilidades acontece em conjunto, à medida que a postura crítica adotada no exercício da profissão busca não reduzir a docência empreendedora à lógica mercadológica.

O RIO DESÁGUA, MAS NÃO PARA: considerações finais

Aportar às considerações finais desta pesquisa não significa encerrar o percurso, como se o rio, ao encontrar o mar, deixasse de existir. Na verdade, significa reconhecer que o caminho percorrido até aqui me permitiu compreender melhor as águas que me formaram, as margens que me conduziram e as correntezas que me fizeram continuar. Este trabalho nasceu de uma inquietação vivida há cinco anos. Antes de trazê-la à tona, sentia-me enclausurada e solitária no porão de um navio, porque, por vezes, individualizei perguntas que, na verdade, emergiam de um todo muito maior do que eu podia visualizar no início desta viagem.

Ao longo deste trabalho, busquei problematizar as competências de professora e professor de inglês empreendedores no processo de construção de uma identidade docente. Esse objetivo geral desdobrou-se em objetivos específicos: (i) mapear e comparar minhas experiências profissionais entre 2020 e 2025, a fim de identificar marcos da construção dessa identidade; (ii) discutir como a integração da Inteligência Artificial Generativa (IA) ao processo de tornar-se professora configura novas competências e posicionamentos docentes no cenário digital; e (iii) propor o conceito de *formação plural conectada* como uma possibilidade de representação para essa reconfiguração do(s) *eu(s)* na era do ensino *personalizado*.

Para isso, coloquei-me na construção desta tese como quem revisitava um caminho de formação contínuo sem buscar neutralidade e ingenuidade diante dele. Escolhi iniciá-la com a autonarrativa porque me permitiu conectar a professora, a pesquisadora, a empreendedora, a pessoa e a aprendiz que se entrelaçaram na escrita dessas páginas. Assumi que há experiências, crenças, medos, desejos e escolhas que constituem a forma como ensinamos, aprendemos, pesquisamos e nos apresentamos ao mundo. Diante disso, a autoetnografia foi o caminho metodológico que tornou possível olhar para a minha própria trajetória não como caso isolado, mas como experiência situada em um tempo histórico, cultural, tecnológico e profissional específico, como defendeu Ellis (1999).

A fundamentação teórica mobilizada também acompanhou esse movimento. Ao retomar o ensino de língua inglesa no Brasil, os documentos oficiais, os Letramentos Críticos (LC), as crenças, os saberes docentes, a colaboração, a cooperação, a Cultura da Conexão e as discussões sobre IA, almejei construir um debate teoricamente informado para defender que a docência contemporânea não

pode se limitar ao domínio de conteúdos linguísticos ou ao conhecimento empírico de métodos e de metodologias de ensino. Ensinar inglês, especialmente em tempos de *ensino personalizado*, exige que professoras e professores lidem com dimensões que antes podiam parecer externas à formação docente: a criação de uma presença pública e de uma *persona* digital, a circulação de discursos em diferentes formatos, a curadoria de materiais e conteúdos, a negociação da própria imagem profissional, a construção de uma estética comunicativa, a relação com algoritmos, a interação com comunidades virtuais e a tomada de decisões éticas diante de ferramentas, como o *ChatGPT*, que prometem facilitar o trabalho, mas que não substituem o nosso protagonismo humano.

O *corpus* analisado, composto por 15 postagens publicadas no perfil do *Instagram* da *Unlock Your English: Comunicação e Liberdade*, permitiu-me discutir como essa identidade docente foi se constituindo na prática. As três categorias de análise — performances de si, percursos da docência *conectada* e identidade coreografada — mostraram que a construção de uma professora *plural conectada* não aconteceu nem de uma vez, nem de forma linear. Em cada postagem, por meio de dicas simplificadas ou de reflexões sobre os processos pedagógicos, eu comunicava uma visão de língua, de aprendizagem, de carreira docente e de mim mesma, ou seja, de como as formas de nos “empreendermos” nas redes sociais podem orientar nossa formação continuada.

No decorrer da análise, as performances de si, os percursos da docência *conectada* e a identidade coreografada não apareceram como práticas isoladas, mas como diferentes formas de uma mesma professora, atravessada por *eus* que se projetavam e interagiam, tentar responder às exigências de ensinar inglês, comunicar-se com uma comunidade, sustentar uma presença profissional e permanecer em formação continuada sem abrir mão de um ensino crítico de língua, orientado pelas *brechas* e pela postura *problematizadora* (Duboc, 2015).

Em relação ao primeiro objetivo específico, as análises o responderam porque permitiram mapear e comparar experiências profissionais de 2020 a 2025, identificando os marcos da construção de uma identidade docente *plural conectada*. Entre esses marcos, destaquei a passagem da exposição inicial à elaboração mais consciente da *persona* digital; a transformação de conteúdos pedagógicos em práticas discursivas próprias das redes; a negociação entre acolhimento e

responsabilidade na aprendizagem de adultos; a incorporação crítica de *trends*; e a consolidação de uma presença docente que não separa seus *eus*.

Em relação ao segundo objetivo específico, a discussão sobre Inteligência Artificial mostrou que sua presença não deve ser celebrada de forma ingênua, nem rejeitada como ameaça absoluta. Nesta pesquisa, a IA Generativa apareceu como mais uma das marés que atravessam a docência contemporânea, especialmente a empreendedora. Tal recurso pode colaborar com etapas do trabalho docente *plural conectado*, como organização de ideias, revisão de conceitos, transcrição de materiais, elaboração de roteiros e apoio à produção de conteúdos. No entanto, sua integração exige que a professora e o professor permaneçam responsáveis pelas decisões que tomam. Usar IA criticamente significa compreender quando a ferramenta ajuda, quando limita, quando simplifica demais, mantendo atenção à verificação e ao aprofundamento constantes, sem sucumbir à urgência por cada vez mais produtividade profissional. Portanto, a IA não desloca o protagonismo docente, mas torna ainda mais emergente a formação de professoras e professores capazes de selecionar, revisar, adaptar e assumir responsabilidade pelo que produzem dentro da sala de aula e das suas comunidades virtuais, já que sua presença nas práticas docentes também contribui para a construção de uma vida e de uma identidade cada vez mais dataficadas (Santaella, 2023).

Sendo assim, o terceiro objetivo específico materializou-se na proposição do conceito de formação *plural conectada* como mencionado na abertura dessas considerações. A formação *plural conectada*, então, expande a discussão sobre saberes docentes elaborada por Tardif (2014) no campo da formação de professores, pois o saber-conhecimento já não se constrói apenas na formação acadêmica, mas também nas interações com comunidades e nas demandas que emergem do trabalho com o ensino *personalizado*; o saber-ensinar extrapola a aula e passou a incluir práticas de *microlearning*, ou seja, de fragmentação de explicação, comunicação e mediação em ambientes digitais em função do modo como aprendizes constroem conhecimento na contemporaneidade; o saber-trabalhar precisa incorporar decisões sobre precificação, captação de alunos, *persona* digital e agenciamento da docência empreendedora; e o saber experiencial, por sua vez, transforma-se continuamente à medida que as docentes empreendedoras e os docentes empreendedores aprendem a ser e estar em espaços nos quais ensinar, comunicar e empreender são práticas indissociáveis.

A partir dessa *reconfiguração* e do estudo desenvolvido, elenquei quatro competências emergentes dessa formação *plural conectada*:

- A **competência discursivo-multimodal** indica que professoras e professores precisam comunicar seu conhecimento em diferentes linguagens, formatos e ambientes, sem abandonarem a postura crítica e o compromisso com suas escolhas pedagógicas;
- A **competência ético-identitária** mostra a necessidade de decidir quais discursos, crenças e práticas podem ser assumidos publicamente sem contradizer a concepção de ensino que sustenta o trabalho docente;
- A **competência crítico-curadora** aponta para a responsabilidade de selecionar, adaptar e validar conteúdos em meio à velocidade das redes e das ferramentas digitais; e
- A **competência tecnológico-pedagógico-empreendedora** indica que a docente e o docente precisam agir criticamente entre aquilo que a tecnologia permite, aquilo que a pedagogia exige e aquilo que o trabalho empreendedor viabiliza.

Querida leitora/Querido leitor, tais competências não pretendem substituir as propostas anteriores sobre a formação de professores de línguas, mas expandi-las à luz de uma realidade profissional que tem mudado em uma velocidade sem precedentes. O ensino *personalizado* continua exigindo planejamento, escuta, conhecimento linguístico e mediação como no ensino tradicional, mas passa a exigir também presença pública, leitura crítica das plataformas, produção de materiais próprios ou adaptação de materiais didáticos, negociação com expectativas de consumo e uso responsável de tecnologias. A formação *plural conectada* não surge como uma resposta fechada, mas como uma tentativa de nomear aquilo que muitas professoras e muitos professores já vivem, mesmo que ainda não tenham encontrado discussões teórico-práticas que validem suas experiências empreendedoras como parte da formação docente continuada.

Vale ressaltar, como reforcei ao longo deste percurso, que esta pesquisa e esta proposição não objetiva representar todas as professoras de inglês empreendedoras e todos os professores de inglês empreendedores. Entendo que o

corpus analisado foi composto por postagens de um perfil profissional no *Instagram*, o que delimitou o recorte para uma plataforma e um conjunto específico de práticas, que talvez difiram de outras redes sociais, já que os algoritmos reguladores podem variar. Como desdobramento, acredito que pesquisas futuras possam observar a formação *plural conectada* em outras trajetórias docentes, especialmente entre professoras e professores empreendedores que atuam em diferentes contextos sociais, raciais, regionais, institucionais e mercadológicos. Também seria importante investigar como alunos adultos percebem essa *persona* docente nas redes sociais e de que maneira ela interfere em suas escolhas, expectativas e vínculos com a aprendizagem de inglês. Outro caminho possível seria acompanhar coletivamente grupos de professoras e professores que utilizam IA Generativa em suas práticas, a fim de compreender quais decisões éticas, pedagógicas e autorais emergem dessas interações. Portanto, a formação *plural conectada*, como conceito, é um ponto de partida para outras discussões.

Concluo este percurso sem a pretensão de suspender as navegações, pois o rio que conduziu esta escrita deságua, mas não para. Esse curso de água segue nas aulas que ainda planejarei, nos materiais que elaborarei, nas comunidades que formarei, nas negociações com a IA e nas versões de mim que ainda precisarão reivindicar seus lugares na docência. Se, no início, eu precisava deixar-me ser o que sou, ao final compreendo que *formar-se plural conectada* é também aceitar que ser professora não é chegar a uma forma definitiva, acabada, inalterada. É continuar fluindo, mesmo quando as águas mudam, ao reconhecer que a docência, como o rio, não se explica apenas pela nascente ou pelo ponto de deságue, mas por tudo aquilo que carrega, encontra, perde, transforma e faz nascer no caminho.

ANEXOS

Anexo 1

Categorias	**N. de postagens**	***Links* e data da postagem**
Performances de si	8	1: 11.08.2020 https://www.instagram.com/p/CDw7RtfA516/ 2: 16.02.2021 https://www.instagram.com/p/CLXfE8Tr9vA/ 3: 13.07.21 https://www.instagram.com/p/CRSFRTFMS3-/ 4: 25.01.22 https://www.instagram.com/p/CZKY8dprbJj/?img_index=1 5: 16.02.23 https://www.instagram.com/p/CovTw_Buc91/?img_index=2 6: 16.06.2023 https://www.instagram.com/p/CtkgbOTLf1I/ 7: 30.01.2024 https://www.instagram.com/p/C2vR4QYv0rR/ 8: 06.11.2024 https://www.instagram.com/p/DCCRaD7uBuv/
Percursos da docência *conectada*	16	1: 06.08.2020 https://www.instagram.com/p/CDj524RgWtn/ 2: 01.01.2021 https://www.instagram.com/p/CJhLHUDL7H3/?img_index=1 3: 15.03.2021 https://www.instagram.com/p/CMdWS5arYE7/?img_index=1 4: 14.09.2021 https://www.instagram.com/p/CT0Q6Ihr2HQ/?img_index=1 5: 10.11.2021 https://www.instagram.com/p/CWGcYsyrthd/?img_index=1 6: 14.01.2022 https://www.instagram.com/p/CYuekfuPoTv/?img_index=1 7: 02.05.2022 https://www.instagram.com/p/CdEcAo1v6kv/?img_index=1 8: 19.01.2023 https://www.instagram.com/p/CnnGnd1OW2c/?img_index=1 9: 23.01.2023

		https://www.instagram.com/p/Cnx3sNYAfp2/ 10: 30.03.2023 https://www.instagram.com/p/CqbWem2AFbE/ 11: 14.06.2023 https://www.instagram.com/p/CtfKZokg70v/ 12: 07.08.2023 https://www.instagram.com/p/CvqTOgus8rO/?img_index=1 13: 19.03.2024 https://www.instagram.com/p/C4tW_savVl2/ 14: 24.04.2024 https://www.instagram.com/p/C6KEoL1PTX_/?img_index=1 15: 06.01.2025 https://www.instagram.com/p/DEfcnbIvSYE/ 16: 20.02. 2025 https://www.instagram.com/p/DGTQCg3gLSf/
Identidade coreografada	9	1: 07.06.2021 https://www.instagram.com/p/CP1tpl4gLIj/ 2: 04.02.2022 https://www.instagram.com/p/CZj0f9oAH3o/ 3: 19.02.2022 https://www.instagram.com/p/CaLUXFPA5_L/ 4: 10.01.2023 https://www.instagram.com/p/CnP2ulvvp0l/ 5: 24.02.2023 https://www.instagram.com/p/CpDtrY1gkyn/ 6: 06.02.2024 https://www.instagram.com/p/C3BOQ-rP_jJ/ 7: 04.10.2024 https://www.instagram.com/p/DAtQ5jNP2t8/ 8: 04.02.2025 https://www.instagram.com/p/DFq1Nh_P7ou/ 9: 28.10.2025 https://www.instagram.com/p/DQXqn8qDgX-/
Total	**33 postagens**	

Anexo 2

Categorias	**N. de postagens**	***Links* e data da postagem**
Performances de si	4	**11.08.2020** https://www.instagram.com/p/CDw7RtfA516/ **16.02.2021** https://www.instagram.com/p/CLXfE8Tr9vA/ **16.02.23** https://www.instagram.com/p/CovTw_Buc91/?img_index=2 **06.11.2024** https://www.instagram.com/p/DCCRaD7uBuv/
Percursos da docência *conectada*	6	**06.08.2020** https://www.instagram.com/p/CDj524RgWtn/ **10.11.2021** https://www.instagram.com/p/CWGcYsyrthd/?img_index=1 **14.01.2022** https://www.instagram.com/p/CYuekfuPoTv/?img_index=1 **14.06.2023** https://www.instagram.com/p/CtfKZokg70v/ **19.03.2024** https://www.instagram.com/p/C4tW_savVI2/ **20.02.2025** https://www.instagram.com/p/DGTQCg3gLSf/
Identidade coreografada	5	**07.06.2021** https://www.instagram.com/p/CP1tpl4gLlj/ **04.02.2022** https://www.instagram.com/p/CZj0f9oAH3o/ **24.02.2023** https://www.instagram.com/p/CpDtrY1gkyn/ **04.10.2024** https://www.instagram.com/p/DAtQ5jNP2t8/ **04.02.2025** https://www.instagram.com/p/DFq1Nh_P7ou/
Total	**15 postagens**	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHEARN, Laura. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, v. 30, p. 109-137, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109. Acesso em: 22 nov. 2024.

ALLEN-COLLINSON, Jacquelyn. Autoethnography as the engagement of self/other, self/culture, self/politics, selves/futures. In: HOLMAN JONES, Stacy; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn (ed.). *Handbook of autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013. p. 281-299. Disponível em: https://repository.lincoln.ac.uk/ndownloader/files/42802819. Acesso em: 20 mar. 2026.

ALMEIDA, Ana Cláudia Pereira de. De Brás cubas a curva de Koch: produção textual com base nas teorias da Complexidade. 2015. 195 f. *Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)* — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/De-Br%C3%A1s-Cubas-%C3%A0-Curva-de-Koch_Produ%C3%A7%C3%A3o-Textual-com-Base-nas-Teorias-da-Complexidade-Ana-Cl%C3%A1udia-Pereira-de-Almeida.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, Carolina Fernandes. Autoria como saber docente complexo: perfis e percursos de professores-autores de materiais didáticos para o ensino de línguas. 2023. 383 f. *Tese (Doutorado em Letras)* — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

ALDA, Lucía Silveira; LEFFA, Vilson José. Entre a carência e a profusão: Aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. *Conexão (UCS)*, v. 13, p. 75-97, 2014. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/2556. Acesso em: 20 set. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papirus, 1998.

AUSTIN, John. *How to do things with words*. Oxford/UK: Clarendon Press, 1962.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas:* estado da arte. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 2001, p. 71-92. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: fev. 2025.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas/SP: Pontes, 2006.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/UK: Blackwell, 1994.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online***:** textos e práticas digitais. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2015.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEVILÁQUA, André Firpo. Letramentos críticos, transgressão e utopia: a busca pelo inédito-viável no ensino de línguas. 2022. 204 f. *Tese (Doutorado em Letras)* – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/9867/Tese_Andre%20Firpo%20Bevilaqua.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 mai. 2025.

BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas; LEFFA, Vilson José. Princípios de curadoria de recursos digitais em Inglês como Segunda Língua no ELO em Nuvem. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 247–268, set./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80087. Acesso em: 20 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/DF: 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Organização de Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília/DF: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 10 ago 2024.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. In: HÖFLING, Camila (org.). *Jornada de Letras*. São Carlos/SP: Editora da UFSCar, 2010. p. 69–88.

CASSANY, Daniel; CASSTELLÀ, Josep. *Aproximación a la Literacidad Crítica*. Perspectiva, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 353-374, jul. 2010. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Learning by design*. Melbourne: 2005.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Towards Education Justice: a pedagogy of multiliteracies, revisited. In: COPE, B.; KALANTZIS, M.; ZAPATA, G. C. (ed.). *Multiliteracies in International Educational Contexts:* towards education justice? London/UK: Routledge, 2023.

COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo; FIALHO, Vanessa Ribas; LEFFA, Vilson José. Práticas de curadoria digital de materiais de ensino na formação inicial de professores de línguas como atividade docente na cultura digital. *Letras*, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 123–141, 2022. DOI: https://doi.org/10.5902/2176148571356. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71356. Acesso em: 20 ago. 2026.

DADVAND, Babak; BEHZADPOOR, Foad. Pedagogical knowledge in English language teaching: A lifelong-learning, complex-system perspective. *London Review*

of Education, v. 18, n. 1, p. 107-125, 2020. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251609.pdf. Acesso em: jul. 2025.

DEWEY, John. *How we think*. Lexington: Health, 1933.

DUARTE, Gabriela Bohlmann. Professores em formação de inglês: complexidade, escala comum de valores e identidades. 2014. 188 f. *Dissertação* (*Mestrado em Letras*) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/ri/2722. Acesso em: 25 abr. 2023.

DUBOC, Ana Paula. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara; MACIEL, Ruberval (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015, p. 209-229.

DOLL, William E. Jr. *Currículo*: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre/RS: Penso Editora, 2002.

DUBOC, Ana Paula. *Atitude Curricular:* Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras. Jundiaí/SC: Paco Editorial, 2015.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. LETRAMENTOS CRÍTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: CURRÍCULOS E PERSPECTIVAS EM EXPANSÃO. *Revista X*, v. 1, 2011. Disponível em: https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/document.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

ELLIS, Carolyn. Heartful autoethnography. *Qualitative Health Research*, v. 9, n. 5, p. 669-683, 1999. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/104973299129122153. Acesso em: 20 fev. 2026.

ELLIS, Carolyn. *The ethnographic I:* a methodological novel about autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004. Disponível em: https://books.google.com/books/about/The_Ethnographic_I.html?id=mUWWL-09IMgC. Acesso em: 20 fev. 2026.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, v. 36, n. 4 (138), p. 273-290, 2011. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/23032294. Acesso em: 10 jan. 2026.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, v. 9, p. 739–763, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, James Paul. *Social Linguistics and literacies:* ideology in discourses. Baskerville/UK: Taylor&Francis, 1996.

GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York/NY: Palgrave Macmillan, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo/SP: Atlas, 2002.

GRIGOLETTO, Marisa. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, ja/ju, p. 39-50, 2003. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639360/6954. Acesso em: 11 abr. 2024.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Revista Paidéia*, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 abr. 2024.

HALLIDAY, Michael Alexander. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HAYANO, David M. Auto-ethnography: paradigms, problems, and prospects. *Human Organization*, v. 38, n. 1, p. 99-104, 1979. Disponível em: https://doi.org/10.17730/humo.38.1.u761n5601t4g318v. Acesso em: 20 dez. 2025.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words:* language, life and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

HWANG, Yohan; LEE, Jang Ho; SHIN, Dongkwang. *What is prompt literacy? An exploratory study of language learners' engagement with generative AI tools*. 2023. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2311.05373. Acesso em: jul. 2025.

HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics:* an ethnographic approach. Philadelphia/USA: University of Pennsylvania Press, 1974.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo/SP: Editora Aleph, 2006.

JENKINS, Henry. *Cultura da Conexão*. São Paulo/SP: Editora Aleph, 2013.

JORDÃO, Clarissa. *A posição de professor de inglês no Brasil:* hibridismo, identidade e agência. Letras & Letras, Uberlândia-MG, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634/14173. Acesso em: mai. 2023.

JUDIJANTO, Loso. Exploring the Role of Microlearning in Lifelong Learning: A Bibliometric Review. *The Eastasouth Journal of Learning and Educations*, v. 3, n. 1, p. 42–55, mar. 2025. Disponível em: https://esj.eastasouth-institute.com/index.php/esle/article/view/497. Acesso em: jul. 2025.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media*. London/UK: Routledge, 2003.

KUMARAVADIVELU, Bala. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia/US: University of Pennsylvania Press, 1973.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Different worlds: technology-mediated classroom learning and students' social practices with new technologies in home and community settings. In: LANKSHEAR, Colin. *Changing Literacies*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press, 1997.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling 'the new' in new literacies. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *A new literacies sampler.* New York/NY: Peter Lang, 2007, p. 1-24.

LEE, Kai-Fu. *Inteligência artificial: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos relacionamos, trabalhamos e vivemos*. Tradução de Marcelo Barbão. Rio de Janeiro/RJ: Globo Livros, 2019.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

LEFFA, Vilson José. *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, Vilson José. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas/RS: Universidade Católica de Pelotas, 2015.

MARZARI, Gabriela Quatrin. Formação e identidade de professores de línguas (estrangeiras). *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, v. 5, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/30363. Acesso em: 20 mar. 2025.

MASTRELLA, Mariana. A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso. *Dissertação (Mestrado em Letras)* – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo/SP: Parábola, 2006. p. 85-107.

MONTE MÓR, Walkyria; TAKAKI, Nara. (Orgs.). *Construções de sentido e Letramento Digital Crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2017.

MONTE MÓR, Walkyria. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Inglês*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.p df Acesso em: 22 abr. de 2024.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996, p. 60-92. Disponível em: https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: jun. 2021.

OLIVEIRA, Raquel Martins de; LAGO, Neuda Alves do. Documentos oficiais e o inglês no ensino médio brasileiro: um breve histórico. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1–18, 2020. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/bitstreams/505e96fe-f083-49dc-aa2c-fab35b71fd4a/content. Acesso em: 5 dez. 2024.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. *Tese* (*Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/. Acesso em: 26 jan. 2026.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M.; CUNHA, M. (orgs.). *Caminhos e colheitas: ensino e formação de professores de língua inglesa*. Pelotas: ALAB & Educat/UCPel, 2003. p. 193-209.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, p. 1-25, 2019. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323/2741. Acesso em: 13 abr. 2024.

PARRISH, Betsy. *Teaching Adult English Language Learners:* A Practical Introduction. 2. ed. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2019.

PAVAN, Carlos Alberto Gonçalves. Quem sou eu: identidade e transformação de professores de línguas no Brasil. *International Congress of Critical Applied Linguistics*, 2015, p. 896-910. Disponível em: https://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/POLITICA(S)/QUEM%20SOU%20EU.pdf. Acesso em: 11 abr. de 2024.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as local practice*. London/UK: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of English as an International language*. United Kingdom/UK: Longman Group Limited, 1994.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma Linguística Crítica:* linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

REGO, Marianna Collares Soares. Produção de narrativas transmidiáticas: uma proposta pedagógica para o uso do smartphone nas aulas de línguas. 2021. 124f. *Dissertação (Mestrado)* – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/10256.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Tecnologias Digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia* [live]. Abralin, 25 jun. 2020. Disponível em: https://aovivo.abralin.org/lives/ana-elisa-ribeiro/. Acesso em: 25 jun. 2020.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 1989.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo/SP: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. *A inteligência artificial é inteligente?*. São Paulo/SP: Edições 70, 2023.

SANTOS, Marisa Helena Cleff dos. Da arquitetura à realidade: crenças na implementação de salas de aula virtuais de aprendizagem no ensino de inglês à luz da perspectiva ONLIFE. 2024. 122f. *Dissertação (Mestrado)* – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022. Disponível em: https://repositorio.furg.br/handle/123456789/11694. Acesso em: fev. 2025.

SANTOS, Camila Gonçalves dos. WebQuest no Ensino e Aprendizagem do Inglês. 2012. 150 f. *Dissertação (Mestrado em Letras)* – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2019/05/Webquest-no-Ensino-e-Aprendizagem-do-Ingles-Camila-Gon%C3%A7alves-dos-Santos.pdf. Acesso em: fev. 2025.

SCHEIFER, Camila Lawson; REGO, Marianna. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital. In: LEFFA, Vilson [et al.] (orgs). *Tecnologias e ensino de línguas:* uma década de pesquisa em linguística aplicada. 1. ed. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2020. p. 109-128. Disponível em: http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/bitstream/11624/2921/1/Tecnologias%20e%20ensino%20de%20l%c3%adnguas.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

SEARLE, John Rogers. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 1969.

SEDREZ; Nairana; LOPES JR., Juarez; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Da lama ao caos: uma revisão complexa dos objetos de aprendizagem de línguas frente às demandas para a aprendizagem hoje. In: LEFFA, Vilson [et al.]. (Orgs). *Tecnologias e ensino de línguas:* uma década de pesquisa em linguística aplicada. 1. ed. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2020. p. 44-64. Disponível em: http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/bitstream/11624/2921/1/Tecnologias%20e%20ensino%20de%20l%c3%adnguas.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, Kleber Aparecido. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (org.). Crenças, Discursos e Linguagem (v. 2). Campinas: Pontes Editores, p. 23-64, 2011.

SILVA, Márcia Pereira. Perspectivas e desafios do ensino da língua inglesa a partir da década de 1990: uma análise crítica. *Revista BABEL*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/9543. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização:* as muitas facetas. Revista brasileira de educação, [S.L.], v. 1, n. 25, p.5-17, abr. 2004.

SOUZA, Gasperim Ramalho de. Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração. 2014. 258 f. *Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)* – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://hdl.handle.net/1843/MGSS-9R3NER. Acesso em: 20 jun. 2026.

STREET, Brian. *Letramentos sociais:* abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo/SP: Parábola, 2014.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. New York/NY: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo/SP: Editora Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1989.

WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William. *Cultivating Communities of Practice*: A Guide to Managing Knowledge. Boston/MA: Harvard Business School Press, 2002.