

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Habite-se, alimente-se de si: processos identitários de uma professora de
Espanhol**

Millena Dánily Pinto Rodrigues
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

MILLENA DÁNILY PINTO RODRIGUES

Habite-se, alimente-se de si: processos identitários de uma professora de Espanhol

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Joziane Ferraz de Assis

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

R696h
2025
Rodrigues, Millena Dánily Pinto, 1999-
Habite-se, alimente-se de si: processos identitários de uma
professora de espanhol / Millena Dánily Pinto Rodrigues. –
Viçosa, MG, 2025.

1 dissertação eletrônica (90 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Joziane Ferraz de Assis.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Letras, 2025.

Referências bibliográficas: f. 84-90.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.399>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professoras negras - Brasil - Biografia. 2. Memórias
autobiográficas. 3. Negros - Identidade racial. 4. Língua
espanhola - Estudo e ensino. I. Assis, Joziane Ferraz de, 1978-.
II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 371.10092396981

MILLENA DÁNILY PINTO RODRIGUES

Habite-se, alimente-se de si: processos identitários de uma professora de Espanhol

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 24 de março de 2025.

Assentimento:

Millena Dánily Pinto Rodrigues
Autora

Joziane Ferraz de Assis
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 16/06/2025 às 17:47:52 e pela orientadora em 17/06/2025 às 17:21:31. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **X7FF.5SVX.BW3T** e clique no botão 'Validar documento'.

À minha mãe, a quem também dedico meus caminhos mais férteis e meus voos mais altos. Com ela, aprendo a sonhar; por ela, os realizo.

AGRADECIMENTOS

No mergulho tão profundo desta pesquisa, muitas pessoas, no entrecruzar de nossas trajetórias, foram o oxigênio que me ajudou a respirar embaixo d'água. Carrego comigo (e em mim) cada aprendizado, cada choro partilhado, cada abraço amigo que me foi oferecido ao longo do meu processo de formação acadêmico-profissional e pessoal. A todas/todos vocês, meu muito obrigada!

À minha família, que esteve comigo em todos os momentos, entre as dores e os amores da minha existência. À minha mãezinha Rosimeire, às minhas irmãs Victória e Izadora e à minha vovó Doraci, que me ensinam diariamente a força e a potência das mulheres incríveis que são. Ao vovô Bonezinho (*in memoriam*), pelo amor e cuidado de sempre. Às minhas primas Raissa e Raiany, que se fizeram espaço para o meu aprendizado. À tia Andrea e ao lago, que enxergaram a pós-graduação como uma oportunidade de vida quando eu mesma tive dificuldades. Ao meu cunhado Jean (*in memoriam*), que, mesmo tendo uma passagem tão breve, segue sendo lembrado em nossos corações. Às minhas filhotas caninas Mellany, Ariel e Shuri, que, ao pedirem carinho, me acariciam como ninguém.

Às minhas amigas e aos meus amigos, que sempre encontraram uma maneira de se fazerem presentes, independentemente do lugar em que estivéssemos. Em especial, agradeço àquelas que estiveram comigo em todas as minhas fases, crescendo juntas em altura e em grandeza, Cath, Isa, Lala e Mari. E à Malu, que também foi meu lar são-joanense, sempre com uma acolhida amorosa e paciente. Nessa conexão Ouro Branco-São João del-Rei, lembro das minhas amigas da graduação, que levo comigo para além dela, Day, Eve, Jaque, Marisinha e Sam, com quem aprendi *a começar a ser* professora. Às meninas com quem dividi a casa e a vida em Viçosa, Ana Cláudia, Ana Luiza e Josi, obrigada pelas conversas na cozinha, elas me ajudaram a chegar até aqui e a seguir adiante. Às amigas e ao amigo que fiz no Departamento de Letras, Layla, Yasmim e Leonardo, que muitas vezes foram luz nos caminhos do mestrado. E ao lury, que fez as idas ao supermercado tão (TÃO) mais especiais.

Às minhas alunas e aos meus alunos, com quem, de fato, me senti professora. Foi com elas/eles que compreendi o verdadeiro propósito da minha profissão e é por entendê-lo que busco, cada vez mais, aprimoramento e qualificação. Pois, como professora, percebi que sou uma eterna aprendiz.

Às minhas professoras e aos meus professores da educação básica e do ensino superior e pós-graduação, que tanto me ensinaram e

contribuíram para a minha formação. Vocês me inspiram a continuar buscando a melhor versão da professora que posso ser!

À minha querida orientadora desta pesquisa, Joziane Assis, que sempre teve a sensibilidade de acolher minhas dores e de enxergar potencialidade em mim. Jozi, eu não poderia ter escolhido uma orientação melhor. Com você, a jornada foi mais leve e, ainda assim, tão cheia de aprendizado. Muito obrigada por contribuir de perto com os sopros que me permitiram alçar voos!

À banca examinadora, pela leitura atenta da minha dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e à toda a Universidade Federal de Viçosa, pelos caminhos floridos que me proporcionaram (literal e metaforicamente falando). A vista é realmente bela!

Também, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da bolsa de estudos. Sem ele nada disso seria possível.

Por fim, agradeço ao movimento #FicaEspanhol pela dedicação incansável à luta pela valorização do espanhol nas escolas brasileiras. Graças à resistência coletiva, sinto-me mais forte.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

***“Sempre soube pra onde ir
Mesmo em plena escuridão
Me encontrei longe de mim
Ser ou não ser nunca foi uma questão***

***Bebo dessa fonte
Me perco em alto-mar
E se eu pensar distante
Sei que posso me encontrar***

***Quem eu era antes
Me esforço pra lembrar
Vejo um estranho no espelho
Que precisa se encontrar***

***Habite-se, alimente-se de si
Decido me escolher antes de me dividir
Habite-se, alimente-se de si
Vejo um estranho no espelho que precisa se
encontrar***

***(Quando me amei de verdade, compreendi que
em qualquer circunstância
Eu estava no lugar certo, na hora certa
No momento exato)***

***Cansei de ser quem eu não sou
Eu não nasci pra agradar ninguém
Sorrir sem precisar, mentir pra me encaixar
Sou um estranho no espelho que preciso me
encontrar”***

(Lagum [...], 2023)

RESUMO

RODRIGUES, Millena Dánily Pinto, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2025. **Habite-se, alimente-se de si: processos identitários de uma professora de Espanhol**. Orientadora: Joziane Ferraz de Assis.

Ao longo de nossas trajetórias, perpassamos e somos perpassadas/perpassados por diversos encontros – pessoas, eventos, políticas, crises – que, somados à nossa individualidade, contribuem para quem somos e para como atuamos no mundo. Por certo tempo, como professora de espanhol, vi-me incomodada por não vislumbrar oportunidades para vivenciar a prática docente, sob a ótica da decolonialidade, a ponto de o desejo e a ansiedade se fazerem presentes de forma constante. Essa inquietação me fez aprofundar o olhar para minhas próprias identidades, buscando entender a relação entre quem eu sou e o que eu faço, defendo e acredito, de modo que transformei meus anseios em uma pesquisa científica de mestrado. Nesta dissertação autoetnográfica, atuo como pesquisadora que é, ao mesmo tempo, pesquisada, buscando responder à seguinte pergunta: como as minhas identidades negra e latino-americana dialogam com a minha prática docente como professora de espanhol que se pretende decolonial? De modo geral, o objetivo desta pesquisa foi discutir, por meio da autoetnografia, minhas identidades como professora de espanhol, negra e latino-americana, engajada em abordagens de ensino decolonial. De maneira específica, busquei: compreender a minha construção identitária como negra, latino-americana e professora; relacionar a minha biografia com as minhas metodologias e abordagens de ensino do espanhol alinhadas a uma perspectiva decolonial do acolhimento às diversidades; e analisar os desafios da decolonialidade no contexto capitalista e como as condições de trabalho e as políticas linguísticas me impactam como professora de espanhol no Brasil hoje. Como resultados de pesquisa, descobri que minhas identidades, em uma constante construção e desconstrução, alinham-se à minha trajetória pessoal e ao meu compromisso com as pedagogias decoloniais. Apesar das limitações impostas pelas condições de trabalho no contexto capitalista e pela falta de políticas linguísticas que resguardem o ensino de espanhol na educação básica, a decolonialidade se apresenta como uma atitude constante de luta e resistência. Desse modo, concluo que a vulnerabilidade a que me expus ao longo do processo de pesquisa foi essencial para fortalecer a minha identidade docente e reafirmar meu compromisso com uma educação decolonial, crítica, libertadora e transformadora, seja ela em contexto público ou privado.

Palavras-chave: Identidade; Ensino de espanhol; Decolonialidade; Autoetnografia

ABSTRACT

RODRIGUES, Millena Dánily Pinto, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2025. **Being yourself, feeding yourself: identity processes of a Spanish teacher.** Adviser: Joziane Ferraz de Assis.

Throughout our journeys, we go through and are shaped by various encounters – people, events, policies, crises – which, along with our own individuality, contribute to who we are and how we act in the world. For a while, as a Spanish teacher, I found myself troubled by the lack of opportunities to experience teaching practice through a decolonial lens, to the point where desire and anxiety became constant companions. This unease led me to deepen my understanding of my own identities, seeking to understand the relationship between who I am and what I do, defend and believe, so that, I transformed my longings into a master's research project. In this autoethnographic dissertation, I act as a researcher who is simultaneously researched, seeking to answer the following question: how do my Black and Latin American identities relate to my teaching practice as a Spanish teacher who aspires to be decolonial? In general, the goal of this research was to discuss, through autoethnography, my identities as a Spanish teacher, a Black woman and a Latin American, engaged in decolonial teaching approaches. Specifically, I aimed to understand my identity construction as a Black, Latin American and teacher; relate my biography to my methodologies and teaching approaches in Spanish aligned with a decolonial perspective of embracing diversity; and analyze the challenges of decoloniality in the capitalist context and how working conditions and language policies impact me as a Spanish teacher in Brazil today. As a result of my research, I discovered that my identities, in a constant process of construction and deconstruction, align with my personal journey and my commitment to decolonial pedagogies. Despite the limitations imposed by working conditions in the capitalist context and the lack of language policies that protect Spanish teaching in basic education, decoloniality presents itself as a constant attitude of struggle and resistance. Thus, I conclude that the vulnerability I exposed myself to throughout the research process was essential in strengthening my teaching identity and reaffirming my commitment to decolonial, critical, liberating and transformative education, whether in public or private contexts.

Keywords: Identities; Spanish teaching; Decoloniality; Autoethnography

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Fotografia do evento Parlamento Jovem de Minas Gerais – Polo Vertentes, em Carandaí (31 de maio de 2019).....	33
Figura 2 – Fotografia/registro da apresentação de pôster no III COPENE Sudeste (25 de setembro de 2019).....	35
Figura 3 – Fotografia da regência na turma do 6º ano (5 de outubro de 2019).....	55
Figura 4 – Captura de tela da festa junina virtual (26 de junho de 2021).....	58
Figura 5 – Captura de tela da atividade, via Padlet, sobre verbos ser e estar em espanhol durante a realização do estágio	59
Figura 6 – Captura de tela do último dia de aula com a turma de Espanhol Instrumental (6 de dezembro de 2023)	64
Figura 7 – Minha carta de apresentação	66
Figura 8 – Cholitas bolivianas	68
Figura 9 – Captura de tela da atividade avaliativa da turma de Língua Espanhola I com o foco na compreensão auditiva (22 de novembro de 2023)	69
Figura 10 – Captura de tela da aula de espanhol com minha família	70
Figura 11 – Fotografia da sala de aula onde ocorria a monitoria de Língua Espanhola I na UFV	74

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVCs	Acidentes Vasculares Cerebrais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAOB	Colégio Arquidiocesano de Ouro Branco
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONNEABS	Consórcio Nacional de Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ERAS	Encontro de Relações Raciais e Sociedade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Sudeste MG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PET	Plano de Estudo Tutorado
PIAEX	Programa Institucional de Apoio à Extensão

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PJB	Parlamento Jovem Brasileiro
RP	Programa Residência Pedagógica
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1	EU, CASA-LAR.....	14
1.1	Dentro das paredes da pesquisa: traçando o perímetro	21
2	AQUI ESTÁ ESCURO!.....	24
3	ALIMENTO DA ALMA.....	39
4	A POTÊNCIA DA CAMINHADA	53
4.1	Ser (in)constante	75
5	AS VÍRGULAS.....	80
	REFERÊNCIAS.....	84

1 EU, CASA-LAR¹

Mi hogar.

Certa vez estive me aventurando em dar algumas aulas como professora substituta em uma escola de ensino fundamental e médio, experiência que relatarei mais aprofundadamente adiante. A situação que descrevo aqui é sobre o momento em que abri o livro didático de Espanhol² das minhas alunas e dos meus alunos do 7º ano pela primeira vez. *Mi hogar*. Esse era o título da seção inicial, que trazia o conteúdo sobre a diferença entre as palavras *casa* e *hogar*.

À primeira vista, são palavras sinônimas. O Dicionario de la Lengua Española (Hogar, c2024a), da Real Academia Española, apresenta “*Casa o domicilio*”³ como definição de *hogar*. Porém, ao incluir “*Familia, grupo de personas emparentadas que viven juntas*”⁴, uma possibilidade mais abrangente, essa noção, antes puramente relacionada ao espaço físico, é expandida. Buscando no dicionário *online* Word Reference (Hogar, c2024b), encontrei a aplicação desse termo em uma oração: “*sé que junto a vosotros está mi hogar*”⁵. Nesses dois últimos casos, a palavra *hogar* não se refere mais a um lugar, mas sim a um Alguém⁶.

Durante minhas divagações sobre o tema, esse sentido transcendeu. Partindo do conceito de casa como lugar de conforto e segurança e evocando uma profundidade muito maior e até metafórica, *mi hogar*, para mim, passa a ser sinônimo de pertencimento, afeto, acolhimento, conexão, identidade. Lar. Já há muito tempo, sem que eu, ao menos, questionasse, minha família ocupa esse espaço em mim, construído por meio do laço forte e amoroso que nos une. Tomar consciência disso foi, ao mesmo tempo, maravilhoso e assustador, pois perceber que algo tão importante, com *mi hogar*, estava no outro, não em mim, me inquietou. Ainda que *la casa* – o físico, o corpo – fosse absoluta e completamente minha, sozinha não significava.

Como seres sociais, nós, humanos, compartilhamos um senso nato de comunidade; da mesma forma que, como sujeitos da linguagem, temos a relação do eu e o outro como algo inerente à nossa própria existência. Então por que atribuir somente ao outro algo que também

¹Considerando o espanhol como parte integrante das minhas identidades aqui analisadas, optei por empregar termos, conceitos e citações na língua original. Todavia, para facilitar a compreensão da leitora/do leitor, incluo as respectivas traduções para o português em notas de rodapé, todas elas realizadas por mim.

²Quando me refiro às línguas espanhola, portuguesa e inglesa com iniciais minúsculas, estou falando de forma geral sobre os idiomas. Ao usá-las com iniciais maiúsculas, trato das disciplinas escolares e/ou acadêmicas relacionadas a eles.

³“Casa ou domicilio”.

⁴“Familia, grupo de parentes que moram juntos”.

⁵“Sei que o meu lugar é com vocês”.

⁶Em letra maiúscula porque não é um alguém qualquer, mas um que seja importante o suficiente para transmutar esse espaço que deixa de ser físico e passa a ser emocional e afetivo.

poderíamos oferecer a nós mesmos? Por que depender emocionalmente de algo que nos é externo, já que temos dentro de nós mesmos um enorme potencial para nos promover um autoacolhimento? As influências internas e externas a mim nunca estiveram tão turvas, tão questionáveis, tão incômodas.

Entre esses tantos conflitos, um movimento na minha vida: em 2023, ingressei no Mestrado em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Passei o primeiro ano modificando o anteprojeto que me garantiu a entrada na pós-graduação, aperfeiçoando-o com novas perspectivas, inclusive metodológicas, a fim de definir um projeto de pesquisa. Foi quando me deparei com uma música da banda mineira Lagum, chamada *Habite-se*, cuja letra não poderia estar senão no título e na epígrafe deste trabalho. Lançada em 14 de abril de 2023, essa canção me perpassou de muitas maneiras distintas nesse ano e, percebo, ainda a carregarei comigo por muito tempo ao longo desta produção (que estou escrevendo já em 2024⁷) – e quiçá depois –, ressoando forte em meu peito.

Lembro-me de quando a canção tocou pela primeira vez no meu celular, por meio do modo aleatório do aplicativo de música. No início, eu nem havia prestado muita atenção, até que o refrão iniciou, repetindo várias vezes “Habite-se, alimente-se de si. Decido me escolher antes de me dividir” (Lagum [...], 2023). A ideia de “habitar-se” implica em encontrar-se e reconhecer-se como um *hogar* interno, seguro e confiável, onde a pessoa pode ser verdadeiramente ela. Nesse contexto, não se refere nem a um lugar físico, nem a outrem; é um encontro intenso e íntimo consigo. Naquele momento, senti como se, de algum modo, a banda quisesse me encorajar a seguir minha busca incessante por mim mesma.

Emocionada, continuei a escutar a canção. No final, deparei-me com uma surpreendente mudança na melodia; ao fundo, uma sonoplastia mais acelerada marcava ritmadamente um barulho parecido com o de um relógio. Em alto e bom som, uma voz apareceu gritando “Sou um estranho no espelho que preciso me encontrar” (Lagum [...], 2023). Toda a ansiedade que eu tinha (e tenho!) estava sendo refletida ali, em uma música inicialmente lenta e tranquila, que toma um ritmo mais animado e feliz em sua metade até se tornar caótica no fim. De fato, parece muito com a minha ansiedade.

⁷Esta dissertação foi desenvolvida entre 2023 e meados de 2025. Embora a redação do texto final tenha se intensificado a partir de 2024, o trabalho de pesquisa teve início em 2023, quando ingressei no mestrado. Desde então, estive envolvida na construção da proposta autoetnográfica, na realização de experimentações narrativas e no aprofundamento teórico. Em razão desse percurso, pode haver algumas variações temporais ao longo do texto.

Em meio à crise⁸ (Hall, 2006), apossei-me das dúvidas para me alçar rumo ao que mais tarde se estruturaria nesta pesquisa. Eu poderia ainda estar conhecendo a Millena-pesquisadora que entrara no mestrado; poderia estar desconectada da Millena-professora após a formatura na graduação em Letras e um ano distante da prática docente; poderia ter milhares de questionamentos sobre as múltiplas facetas de quem eu sou; e o que eu, definitivamente, não poderia era não me movimentar. A música foi o impulso final para que eu decidisse, então, desbravar cada uma dessas partes que me compõem.

A verdade é que, para mim, a sensação foi como se, em algum lugar do cosmos, eu e a Lagum estivéssemos conectadas quando decidiram escrever *Habite-se*. Assim como na música, meu projeto de pesquisa começou a ser desenhado a partir de um intenso e contínuo processo de autoconhecimento. Demandou uma imersão dentro de mim, dos meus sentimentos, das minhas práticas, do que eu acreditava. Inclusive de tudo aquilo que me perpassava como um ser de identidade.

Aqui, utilizo o termo identidade como para Stuart Hall (2006), no sentido de uma constituição fluida e em constante movimento, localizada em um contexto histórico e social definido, cujas influências culturais atribuem significado àquilo que fomos, somos ou um dia seremos. Dessa forma, a identidade está intimamente relacionada com o que nos identificamos, nossos gostos, afinidades e pertencimentos, sendo uma construção altamente subjetiva que considera os aspectos psicológicos da constituição de nossa personalidade. Ao mesmo tempo, é concebida por aquilo que nos é externo, mas que, de algum modo, nos afeta e orienta para determinadas identificações. Não se trata de escolhas autônomas e aleatórias e sim de uma construção culturalmente estabelecida.

Em diálogo com Hall, Silva (2000) elucida que a identidade só existe porque existe a desidentificação, denominada pelo autor como “diferença”. Significa dizer que, quando eu afirmo que “sou negra, latino-americana, professora”, eu estou dizendo que “não sou branca, europeia, engenheira” e que só faz sentido demarcar essas identidades porque, embora eu não seja, alguém é. Essa diferença, assim como a identidade, estabelece uma relação do eu com o outro, sendo, portanto, relações sociais que, como tais, demarcam um vínculo de poder assimetricamente estruturado.

Ampliando o conceito aqui discutido, Hall (2000) define a identidade como

⁸Stuart Hall (2006) define crise como uma condição em que as estruturas sociais, culturais e políticas estão sempre em fluxo, em mudança, resultando em tensões e incertezas. Mesmo sendo por vezes desconfortável e incômoda, como eu relato nesta dissertação, o autor resalta que é uma condição normal e inevitável, a qual garante a nossa constante transformação como indivíduos e como sociedade.

[...] o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos a os quais se pode ‘falar’. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (Hall, 2000, p. 111-112).

Em outras palavras, é por meio das práticas discursivas que a identidade se constitui como expressão da subjetividade humana. Nessa perspectiva, o “apego temporário” (Hall, 2000, p. 111-112) demarca a historicidade que fundamenta, pois, a identidade como uma construção contínua ao longo da história e que, assim como o tempo, o espaço e os papéis sociais são cambiantes, ela está em constante estado de transformação.

Minha identidade racial ganhará um espaço só para ela nesta dissertação; no entanto, já adianto como foi importante para mim apoderar-me dela, ou “tornar-me negra”, parafraseando Lélia Gonzalez (1988, p. 2) sobre o processo de conscientizar-se de sua própria negritude. Quando me vi alvo de um grande combate – ao entender, em um dado momento, que minha pele parda e meus traços negroides faziam de mim uma mulher negra –, pertencer a um coletivo me deu motivação para estar cada vez mais engajada na luta contra o machismo e o racismo. Ocupando a linha de frente das minhas batalhas, encontrei a educação e o ensino decolonial como o meu arco e a minha flecha.

Assumir esse compromisso é mais do que me afirmar professora decolonial. É preciso reconhecer a decolonialidade em minhas práticas, no ensino de espanhol, que é língua, povo e cultura. Estar inserida em um sistema capitalista e hegemônico, no qual o ensino do espanhol ocupa uma posição marginalizada, representa um grande desafio ao refletir as influências desse contexto em minha prática docente. No Brasil, atualmente, são poucas as escolas que oferecem essa disciplina, limitando, cada vez mais, nossa área de atuação, como professores de espanhol, ao mercado autônomo e privado. Nesse cenário em que paga quem pode e poucos podem, é realmente possível ser decolonial?

Antes de sequer considerar minha trajetória como professora, fui atravessada por esse sistema antiquado e racista na condição de aluna. Minhas experiências, embora marcadas por privilégios que me conduziram por caminhos de conhecimento, foram moldadas por esse sistema, que frequentemente silencia as narrativas das minorias, as minhas inclusas. Por isso, nesta pesquisa, como em minha formação docente, não posso deixar de me situar nesse espaço, de demarcar minha condição como fruto desse sistema e de reconhecer a necessidade visceral de confrontá-lo. Compreender esse percurso é o primeiro passo que dou para valorizar essas

histórias plurais e ricas, que, há séculos, têm sido negligenciadas e marginalizadas.

Nesse sentido, torna-se indispensável refletir sobre minhas identidades e vivências à luz das interseccionalidades, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (2004) para estabelecer a relação indissociável entre diferentes marcadores sociais – como gênero, raça e classe social – e a constituição de trajetórias na sociedade. Ser uma mulher negra de classe média no Brasil me possibilitou ocupar espaços ora de privilégio, ora de subalternidade, os quais resultam na complexidade das minhas experiências. Ter sido aluna de escolas particulares, por exemplo, garantiu-me certas oportunidades educacionais que me trouxeram, inclusive, à escrita desta dissertação de mestrado. Mesmo assim, não me isentou dos atravessamentos do racismo estrutural nem da solidão e da falta de representatividade, de um coletivo, nesses lugares. Essas demarcações localizam a minha ótica e denunciam sistemas de opressão e desigualdades que permeiam a construção das minhas identidades e a minha formação como docente.

Nessa jornada, meu sentimento de pertença latino-americana só cresce. Conhecer mais dos países da América Latina e saber de suas origens e de suas batalhas leva-me a um ponto de familiaridade além das fronteiras. São experiências muitas vezes próximas das minhas e das mulheres que vieram antes de mim, que somos filhas de um Brasil-nação fértil e fecundo, irrigado com as lágrimas de nossa ancestralidade. Identificar muitas das dores das mulheres paraguaias, uruguaias, venezuelanas, bolivianas, colombianas, costarriquenhas, cubanas, chilenas, argentinas, equatorianas, salvadorenses, guatemaltecas, hondurenhas, mexicanas, nicaraguenses, panamenhas, peruanas, porto-riquenhas e dominicanas mostra como é possível articular encontros em meio à tamanha diversidade de identidades interseccionais (Crenshaw, 2004). Espero que, ao reconhecê-las e valorizá-las como detentoras de trajetórias-irmãs, possamos aprender juntas a (r)existir.

Pelo tanto de mim que há em minhas práticas, como professora-pesquisadora, meu caminho não tardou em encontrar uma teoria-método que me colocasse no centro do meu estudo, ocupando o espaço de protagonista da minha história. Motivada por esse processo de autoconhecimento, habitando-me ao longo da minha constante construção de identidades, encontrei na autoetnografia (Assis, 2018) um instrumental teórico-metodológico em potência na Linguística Aplicada, o qual utilizo para descrever a minha escrita (grafia) sobre o eu (auto) e o outro (etno).

Nesta pesquisa, coloco-me como pesquisadora que é, simultaneamente, pesquisada, uma vez que estou me referindo a fenômenos altamente subjetivos da minha própria experiência, mas que, ainda assim, podem refletir experiências de meus pares. Nesse aspecto,

tem-se um paradigma mais humanístico e interpretativista de ciência que, em oposição à noção de objetividade do positivismo, considera o processo de construção da realidade que perpassa, subjetiva e socialmente, o pesquisador (Blanco, 2012).

Talvez essa perspectiva outra de enxergar o trabalho científico provoque certo estranhamento a quem já está inserida/inserido no meio acadêmico, majoritariamente tradicional. Pode causar reação semelhante a quem estiver fora da academia, o público leigo, para o qual o termo costuma estar atrelado às disciplinas de Ciências da Natureza ofertadas no ensino básico. Gostaria de dizer que, para mim, não deixa de ser uma concepção desafiadora, pois requer que rompamos com a consolidada, porém limitante, ótica sobre ciência apenas como um estudo único e exclusivamente objetivo. Para me abrir ao novo, foi preciso mergulhar em leituras disruptivas, como as que trago a seguir, a fim de justificar a importância de desatarmos as correntes da tradição conservadora do fazer científico.

De acordo com Ellis, Adams e Bochner (2015, p. 253), “[c]uando los investigadores hacen *autoetnografía*, escriben retrospectiva y selectivamente sobre epifanías que surgen y que son posibles porque ellos mismos son parte de una cultura y tienen una identidad cultural particular⁹”. Nesse sentido, embora parta de uma experiência individual, há sempre uma preocupação explícita com a maneira como essa experiência afeta ou reflete o cultural e o social.

Quando narro minhas experiências como mulher negra latino-americana, que igualmente é professora de espanhol, relato fundamentalmente minhas vivências. Entretanto, ao me tornar consciente de quem eu sou e das várias camadas de minha identidade, também me tornarei mais consciente sobre o modo como minhas práticas afetam o outro. Pautada no conceito de práxis mobilizado por Paulo Freire (1987), para quem essa noção pressupõe não somente a articulação entre uma teoria sistematizada e a sua aplicação prática, mas a integração fundamental da reflexão crítica sobre a ação transformadora, entendo que não há mudança social sem a contínua reflexão sobre nossas práticas individuais.

Em uma entrevista pessoal, Allen (2006), citado por Ellis, Adams e Bochner (2015, p. 253), defendeu a potencialidade de narrativas autoetnográficas ao dizer que “[...] [l]o que hace que tu historia sea más válida es que eres un investigador. Tienes un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas y de antecedentes bibliográficos para aplicar. Esa es tu ventaja¹⁰”.

⁹ “[q]uando os pesquisadores fazem *autoetnografía*, escrevem retrospectiva e seletivamente sobre epifanias que surgem e que são possíveis porque eles mesmos são parte de uma cultura e têm uma identidade cultural particular” (Ellis; Adams; Bochner, 2015, p. 253).

¹⁰ “[...] [o] que faz com que sua história seja mais válida é que você é um pesquisador. Tem um conjunto de ferramentas teóricas e metodológicas e de antecedentes bibliográficos para aplicar. Essa é a sua vantagem” (Allen, 2006 *apud* Ellis; Adams; Bochner, 2015, p. 253).

Assim, o que difere os textos autoetnográficos de outros não científicos é justamente a característica investigativa daquela/daquele que se propõe a fazer autoetnografia, cuja formação como pesquisadora/pesquisador a/o torna capaz de olhar para a experiência de maneira analítica. Ainda, em pesquisas desse tipo, a pesquisadora/o pesquisador é o instrumento principal no resgate, na geração e na análise dos dados, uma vez que ela/ele ocupa o papel de ser tanto aquela/aquele que investiga quanto a própria investigada/o próprio investigado. Dessa forma, isso permite que ela/ele reaja ativamente às circunstâncias que a/o cercam e mobilize, assim, práticas de investigação e análise conforme o que o processo manifesta ao longo da sua realização.

É exatamente o que me proponho a fazer ao analisar, por meio da autoetnografia, minhas identidades racial e latino-americana aliadas à minha identidade docente. E, em função das demandas que emergem, poderão ser geradas novas autoetnografias, assim como poderão ser resgatados dados autoetnográficos já concebidos, por exemplo: fotografias e narrativas pessoais escritas previamente. A linguagem, sendo viva e dinâmica, não poderia fazer-se presente nesta pesquisa de outra maneira.

Seguindo essa mesma lógica, definir a minha *performance* autoetnográfica (Assis, 2018) demandou prática de escrita e muito da minha identidade, incluindo reflexões sobre o gênero e o meu estilo como autora. Existe, pois, o compromisso com o olhar crítico, analítico e objetivo na minha escrita, o que garante o rigor fundamental para a pesquisa acadêmica. Entre tantas subjetividades, encontrar essa *performance* é parte da transgressão científica levantada nesta introdução.

Encarar esse tipo de pesquisa não convencional é uma ousadia que, com o apoio sempre encorajador da minha orientadora, a professora Joziane Ferraz de Assis, eu, conscientemente, decidi assumir. Tratando de seres humanos na profundidade que se espera de uma análise científica (sim!) qualitativa, a trajetória pessoal, acadêmica e profissional que narro aqui, da maneira mais aberta e vulnerável que consigo, nenhuma outra pessoa, senão eu, seria capaz de alcançar. Reivindico, pois, o espaço como protagonista da minha história. Ao fazer isso, reconheço a importância de me sentir, contraditoriamente, enraizada em minha identidade fluida (Hall, 2000), habitando, por meio da minha pesquisa, um lugar de segurança e autenticidade dentro de mim mesma.

Eu, que sou minha própria casa e que também sou meu próprio lar.

1.1 Dentro das paredes da pesquisa: traçando o perímetro

Como toda pesquisa de mestrado, esta se construiu a partir de uma profunda reflexão sobre o pré-projeto, sendo progressivamente aperfeiçoada e delimitada por meio de perguntas, objetivos e metodologia que foram frutos de intensas discussões e reformulações. Foi necessário identificar a motivação que me impulsionava a realizar a pesquisa, entender sua finalidade e determinar os procedimentos metodológicos necessários para a sua execução. Durante o período de adaptação do projeto, que durou todo o primeiro ano de ingresso no mestrado, participei de duas disciplinas essenciais para ampliar minha compreensão sobre o fazer pesquisa: no primeiro semestre de 2023 (2023/1), *Projetos em Linguística Aplicada para a Formação de Professores* e, no segundo (2023/2), *Tópicos Especiais II - Pesquisa Autoetnográfica*, ambas ofertadas como optativas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV.

Essas experiências foram fundamentais para ampliar minha compreensão sobre a elaboração de um projeto na área em questão, revelando que, mesmo em abordagens altamente subjetivas, era necessário adotar um olhar esquematizado e bem delimitado para garantir que a pesquisa fosse possível de ser realizada dentro do tempo e dos recursos disponíveis. Adicionalmente, elas contribuíram para o amadurecimento teórico e metodológico da proposta que eu estava desenvolvendo, permitindo-me, pela primeira vez, experienciar a autoetnografia. Nesse processo, além de compreender a sua definição, pude ler publicações autoetnográficas de outras pessoas e produzir as minhas próprias autoetnografias. Foi nesse contexto que percebi que, embora meu trabalho se proponha a se aprofundar em minhas trajetórias, ele deveria construir paredes – limites que orientassem o meu percurso, conduzindo-me ao propósito final. Com isso, defini o perímetro da pesquisa.

Por meio da autoetnografia, proponho-me a recuperar, gerar e analisar, paralelamente, dados que se vinculam aos meus atravessamentos como um corpo contracolonial, a fim de responder à seguinte questão: como as minhas identidades negra e latino-americana se relacionam com a minha prática docente como professora de espanhol que se pretende decolonial?

A partir desse questionamento, de forma geral, o objetivo deste estudo é discutir, por meio da autoetnografia, minhas identidades como professora de espanhol, negra e latino-americana, engajada em abordagens de ensino decolonial.

De maneira específica, pretendo:

- 1) Compreender a minha construção identitária como negra, latino-americana e

professora;

2) Relacionar a minha biografia com as minhas metodologias e abordagens de ensino do espanhol alinhadas a uma perspectiva decolonial do acolhimento às diversidades;

3) Analisar os desafios da decolonialidade no contexto capitalista e como as condições de trabalho e políticas linguísticas me impactam como professora de espanhol no Brasil hoje.

Nesse sentido, esse profundo mergulho em minhas identidades exigiu que eu utilizasse minhas memórias como o principal dado desta pesquisa, uma vez que, como afirma Archer (2023, p. 59), “[a] autoetnografia se alimenta da memória, depende dela para sua própria existência e a escava, revira, revive”. É por meio do modo como fui e sou atravessada pelos acontecimentos da minha vida – ora apagados da memória, ora despertados por algum motivo –, que fui guiada a revisitar meu passado sob uma perspectiva analítica.

Durante o processo de resgate das minhas memórias, outros dados foram recuperados e/ou gerados pela necessidade do fazer autoetnográfico. Essa etapa, que se estendeu ao longo de toda a pesquisa, não seguiu uma ordem ou procedimento preestabelecido. Na seção 2, *Aqui está escuro!*, na qual me debruço sobre minha identidade racial, revisei leituras realizadas durante minha participação no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), busquei documentos dos programas e projetos de extensão dos quais participei e resgatei fotografias daquele contexto. Já na seção 3, *Alimento da alma*, em que narro sobre minha identidade latino-americana, foi fundamental revisitar as novelas e canções que me conectaram, pela primeira vez, com o espanhol, e recuperar o meu histórico escolar. Esse resgate foi essencial para analisar como a disciplina foi ofertada ao longo da minha trajetória na educação básica, considerando que vivi em três estados diferentes do Brasil, o que proporcionou uma diversidade de contextos educacionais e culturais. Na seção 4, *Ser (in)constante*, documentos como diários de bordo, relatórios de estágio, planos de aulas e atas de reunião foram utilizados para relembrar as experiências de docência ao longo da minha formação inicial e continuada e registros (fotografias e materiais didáticos elaborados) foram acionados, a fim de recuperar dados sobre minha identidade docente. Em todas essas experiências, que serão relatadas com maior profundidade adiante, houve um constante diálogo com aquelas/aqueles que foram presença em minhas trajetórias. Revisitar a memória por meio de conversas com minha família e amigos/amigas ajudou a reconstituir e aprofundar o entendimento dessas vivências.

Ao mesmo tempo que esses dados se manifestaram, a constante leitura de referenciais – que surgiam também a partir das minhas inquietações – contribuiu para o diálogo entre meus atravessamentos individuais e os atravessamentos coletivos que permeiam meus pares. A partir de outras pesquisas e vivências, foi possível reinterpretar e ressignificar esses dados

autoetnográficos, buscando “[...] fazer sentido dessas memórias, o significado delas para mim e para os outros¹¹” (Giorgio, 2013, p. 406, tradução de Archer, 2023).

Dessa forma, meu compromisso ao realizar a autoetnografia não é com uma verdade universal nem com uma resposta única e determinante, mas com as trajetórias pelas quais fui e sou atravessada nas paredes desta pesquisa e com os caminhos que essas trajetórias me permitem vislumbrar. Reconheço que minhas experiências pessoais estão imbricadas em contextos sociais e culturais mais amplos, os quais podem ressoar com outras pessoas cujas histórias se assemelham à minha. Nessa imersão profunda e análise das minhas identidades racial, latino-americana e docente, busco promover uma consciência crítica sobre os desafios que encontro para me manter na profissão como professora de espanhol no Brasil atual. Esse processo não só impulsiona minha pesquisa como me motiva a viver de forma plena, pois reconheço que, embora minha profissão não defina toda a minha identidade, é uma parte essencial de quem sou neste dado espaço-tempo da minha existência.

¹¹No original: “[...] to make sense of those memories, their meaning for me and for others” (Giorgio, 2013, p. 406).

2 AQUI ESTÁ ESCURO!

A madrugada do dia 11 de dezembro de 1999 marca o meu nascimento. Minha mãe conta que foi um dia turbulento. Chovia muito e o hospital da cidade estava em reforma, fazendo com que os atendimentos fossem realocados para a cidade vizinha, a uns 25 minutos de distância. Ela diz que estava assustada, com medo de sentir a mesma dor do primeiro parto. Porém, estava animada, esperando ansiosamente pela minha chegada. No meu quatinho, que foi cuidadosamente preparado durante a sua gestação, faltava apenas pendurar a cortina bordada pelas próprias mãos de minha mãe. Havia chegado o momento tão esperado. Quando as primeiras contrações surgiram, meu avô a levou ao hospital. Devido à chuva forte, as luzes piscavam, indicando o acionamento do sistema de iluminação de emergência. Passados alguns instantes de completa escuridão, ela me deu à luz.

Apesar de a minha vida ter começado ali, naquele dia, foi somente em 2019, 20 anos depois, que eu fui entender uma importante parte da minha história. História que vem muito antes de mim. Que não acaba em mim. História que me conecta a uma fé na ancestralidade que inexistia. Essa mesma fé que, voltando ao passado, me impulsiona a desbravar um futuro que ainda não foi escrito. Percorrendo a minha jornada, cruzei com a mulher racializada que há dentro de mim, embora muito do que ela seja – do que eu sou – já se mostrasse corpo afora.

Ao considerar o meu processo de racialização, utilizo o conceito de raça, conforme Nilma Lino Gomes (2005), atrelado a um sentido político, social e cultural. Já não cabe mais a discussão de um sentido biológico, uma vez que raça humana só existe uma. Contudo, em suas dimensões críticas, é observável que essa noção se mobiliza a partir de um contexto específico, localizado historicamente no processo de escravização de africanos pelos europeus, durante a colonização, e que estabelece, até os dias atuais, uma relação de poder desigual entre os grupos. Nesse sentido,

[...] podemos compreender que as *raças* são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar (Gomes, 2005, p. 49).

Desse modo, a constante progressão de desigualdades social, econômica, política e cultural atrelada às características fenotípicas de origem africana – como a cor da pele, a textura do cabelo, o formato da face ou do corpo etc. – mostra que o racismo na contemporaneidade

brasileira define experiências muito distintas entre pessoas brancas e não brancas, sendo necessário considerá-las, analítica e criticamente, em suas diferenças. Para isso, é fundamental que aprendamos, como sociedade, a ver o mundo sob a ótica da racialização, enfrentando e combatendo o mito de uma democracia racial¹².

Mas, se precisamos aprender, sobre quem recai a responsabilidade de ensinar? Deve ser o governo? A escola? A família? Os amigos? Nós mesmas/mesmos? Confesso que estou há anos procurando uma resposta.

No tocante à legislação, tem havido alguns avanços desde a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Alguns anos depois, em 2008, foi aprovada a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que modificou a anterior para incluir, também de forma obrigatória, o ensino da história e cultura indígena. No entanto, assegurar que essas temáticas sejam abordadas com a responsabilidade necessária é um desafio, considerando que, até a publicação dessas leis, não havia uma regulamentação que exigisse a inclusão de formação para as relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Assim, ao passo que é uma grande conquista que ressoa em um grito alegre de vitória, ainda não é a hora de parar de lutar.

Vinda de uma família muito miscigenada, nem de pele clara demais, nem retinta, nossa identidade racial nunca havia sido um tópico de discussão na minha casa. Filha de pais divorciados, por muito tempo eu tive um contato distante com o meu pai, o que precisa ser levado em consideração neste trabalho, uma vez que, talvez, se convivêssemos com mais proximidade, minha realidade fosse outra. Ele, por um certo tempo, foi umbandista, praticando, assim, uma fé de matriz africana, ao passo que eu sempre segui a religião que me fora apresentada pela minha mãe, a católica.

Entendendo como nossas práticas discursivas se relacionam fortemente com a nossa linguagem, nossa expressão, bem como com a nossa identidade (Hall, 2000), questiono-me qual seria minha jornada se, no passado, os meus caminhos tivessem sido outros. Se eu tivesse sido uma criança crescida no terreiro, minha identidade racial teria sido confrontada por mim antes? Se sim, seria porque o público que o frequenta é majoritariamente constituído por pessoas negras? Ou talvez porque a chance de sofrer racismo e intolerância religiosa aumentaria? Na dor do apontamento, eu me reconheceria negra mais cedo?

¹²Falsa crença de que somos todos iguais, independentemente de raça.

Meu núcleo familiar não tradicional é constituído por minha mãe – responsável pela renda, pelo aluguel, pela educação, pela alimentação e por todo o resto –, por minhas duas irmãs maternas e por mim. À medida que eu e minha irmã mais velha fomos crescendo, tornamo-nos a rede de apoio necessária para a criação da minha irmã caçula, oito anos mais nova do que eu. A verdade é que nunca foi uma jornada fácil. Como uma família monoparental de classe média, vivendo no interior de Minas Gerais, tudo a que tive acesso ao longo da minha vida foi graças aos esforços da minha mãe, que sempre trabalhou muito para nos garantir o melhor. Nesse caminho, descobri que somos nós por nós. Uma apoiando a outra, sempre. Quatro mulheres guerreiras enfrentando seus leões.

A presença tão forte e latente do feminino em minha criação atravessa, mais uma vez, o campo das interseccionalidades (Crenshaw, 2004) que marcam minha leitura de mundo e de mim. Crescer em um lar composto exclusivamente por mulheres não foi apenas uma experiência afetiva; foi uma vivência política. A ausência do masculino em nossas rotinas – na figura do pai, do provedor tradicional, do “chefe de família” – ecoa em sua invisibilidade tanto quanto a presença do feminino, uma vez que, para além de ter sido uma falta, foi/é um sintoma de uma estrutura social que reverbera os efeitos do racismo estrutural, do patriarcado e da desigualdade de classe. Como denuncia Angela Davis (2016), a sobrecarga das mulheres nas estruturas familiares negras é produto direto de um sistema que historicamente desampara e deslegitima a figura masculina negra, ao mesmo tempo em que naturaliza a exploração da força de trabalho feminina. Ainda que em minha casa a questão racial não fosse um tópico discutido ao longo da minha infância, hoje vejo que, enquanto minha mãe cuidava de tudo, minhas irmãs e eu éramos ensinadas, na prática, que a sobrevivência era tarefa de mulher, sobretudo de mulher negra.

Entretanto, da mesma forma em que essa força feminina nos unia, ela nos expunha à solidão, à exaustão e ao silenciamento – não porque nos faltasse afeto ou diálogo, mas porque nos faltava linguagem para nomear as estruturas que nos atravessavam. Apesar de ter crescido em um ambiente acolhedor e aberto à escuta, isso não significou, necessariamente, um espaço em que eu pudesse me perceber negra. Por ignorância, por falta de acesso à discussão ou pelo escasso investimento no letramento racial¹³ da população, minha família nunca esteve imersa em uma cultura racializada capaz de promover um olhar consciente para o reconhecimento racial de uma pessoa parda, como eu, embora inconscientemente essa identificação não deixasse de ocorrer.

¹³O conceito, que será ampliado mais adiante, refere-se à capacidade de entender, analisar e discutir questões relacionadas à raça.

Segundo Neusa Santos Souza (1983):

A possibilidade de construir uma identidade negra - tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras - pais ou substitutos - que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições que lhe permitirão ter um rosto próprio (Souza, 1983, p. 77).

Essa relação pode ser explicada a partir da compreensão de que o racismo se configura de maneira estrutural e estruturante na nossa sociedade. Por isso, é possível afirmar que ele está enraizado sistematicamente em todas as instituições, até dentro de uma família amorosa como a minha, reproduzindo, de forma velada, a discriminação contra grupos raciais específicos e privilegiando outros.

Certa vez, alguém me contou que minha avó fazia algumas compressões em meu nariz quando eu era neném, uma técnica ensinada pelos antigos que descobri ser utilizada para afinar a cartilagem por estar maleável. Preciso dizer que não funcionou? Meu nariz segue sendo mais largo, inclusive é muito parecido com o formato do nariz da minha avó. Apesar disso, embora naquele tempo não soubéssemos nomear nem o associássemos às questões de raça (já que minha pele não é retinta), esse é um traço negroide vivo em mim que tentaram apagar para encaixá-lo num padrão de beleza pautado nos traços finos de origem branco-europeia.

Lembro-me dos vários anos em que meu cabelo, cacheado e volumoso, foi submetido a relaxamentos químicos quando eu era uma criança de aproximadamente oito anos. Isso porque ele era difícil de cuidar, embaraçava muito, doía ao tentar pentear e cansava os braços de uma mãe já esgotada pela rotina. Mas, afinal, o que é um cabelo “difícil”? É aquele que possui *frizz* ou volume? Que arrebenta os fios ao desembaraçar? Que precisa lavar todos os dias cedo, mesmo em tempos de frio, para arrumá-lo antes da escola? Hoje eu sei que o problema nunca foi o meu cabelo e sim o desconhecimento das técnicas certas para o seu tipo de textura afro.

Não debato, nessas experiências, o racismo como uma questão de ódio e preconceito direcionados a meus traços por parte de minha avó ou de minha mãe, que tanto me deram amor e contribuíram para a minha criação. Não, esses relatos são exemplos de como o racismo age mesmo em lugares onde há cuidado, carinho e respeito. Nem sempre ele se configura com a intencionalidade de ferir, porém, ele está em todas as nossas relações sociais, estruturado a partir de uma mentalidade racista compartilhada, a qual define o que é bonito e o que é feio, o que é digno e o que é imoral, o que é de direito e o que é obrigação. Essa lógica evoca a tamanha complexidade do problema, pois se não se resume às ações individuais; erradicar o racismo na nossa sociedade torna-se um desafio ainda maior.

Recordar esses episódios me fez despertar para como o meu fenótipo negroide sempre esteve presente – e, provavelmente, por isso, passei tantos anos inconscientemente tentando apagá-lo. Em meio às tentativas, por um certo tempo, eu realmente consegui me camuflar, me embranquecer. O meu cabelo, que é um dos traços que mais demarca minha identidade racial hoje, passou a receber químicas frequentes. Troquei o relaxamento, que abria um pouco os cachos e abaixava o volume da raiz, pela escova progressiva, que prometia um alisamento definitivo. Com isso, passei grande parte da minha infância e toda a minha adolescência não me reconhecendo de outra maneira que não fosse alisada.

Stuart Hall (2006, p. 13) afirma que “[o] sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”, o que justifica a razão pela qual hoje eu assumo uma identidade negra, enquanto, naquele tempo, eu nem a cogitava. A fluidez e o deslocamento das minhas identificações, das minhas identidades, é o que mantém uma constante construção de mim, pautada na autenticidade e na verdade daquele tempo, que pode mudar a qualquer instante, sem compromisso com uma coerência rígida e estanque.

No decorrer dos anos, eu acabei esquecendo como era o meu cabelo natural, a sua textura, a curvatura de seus cachos. Esqueci, inclusive, a razão pela qual eu havia começado a alisá-lo. No entanto, eu permanecia fazendo-o, primeiro porque já estava habituada e, em princípio, sequer me imaginava de outra forma; segundo, pois romper com o processo da química é um caminho árduo e lento (no caso da transição capilar) ou bem radical (no caso do corte) e, em ambas as situações, interfere diretamente na autoestima de quem ousa fazê-lo. Essa não era apenas a única versão de mim que conhecia, era também a única conhecida pelos meus colegas.

Estudar em uma escola particular faz com que a divisão de classe social seja perceptível, ainda que para uma criança. Chegada a adolescência, a diferença ficou mais acentuada. Não era uma escola de elite, todavia, para a cidade interiorana onde eu vivia, estudar lá tinha o seu prestígio. No meu caso, um grande privilégio. Devido ao seu renome e ao valor da mensalidade, irreal para muitas famílias, cresci cercada pelos mesmos poucos colegas de turma, que foram se afunilando à medida que avançávamos de série/ano e, conseqüentemente, a mensalidade aumentava.

Durante o tempo que passei nessa escola, do sétimo ano do ensino fundamental, em 2012, até o primeiro ano do ensino médio, em 2017, lembro-me de que, a partir de apelidos, foram sendo demarcados os grupos raciais, especialmente os de raça negra, na minha turma. Pretinha, negão, preto. Nada disso era evidente para a Millena da época, mas, voltando em

minhas memórias com um olhar amadurecido e analítico, percebo que essas definições – ora vindas das próprias pessoas negras, ora apontadas por outras/outros colegas – serviram para uni-los como um coletivo, principalmente por serem uma exceção. Tendo aprendido a importância de denominar as coisas para dar a elas um significado, hoje observo que era exatamente isso o que elas/eles faziam ao se autodeclararem daquela forma, ao incluírem seus semelhantes numa mesma tribo. Naquele contexto, serviu de reconhecimento, de identificação e, por menos consciente que fosse, de resistência.

No entanto, eu não me senti pertencente a esse movimento. Não sei se devido às minhas/aos meus colegas não se sentirem à vontade o suficiente para me incluírem nas brincadeiras ou se pela estética embranquecida que eu carregava, mas não tenho nenhuma recordação de ter sido chamada por algum desses apelidos ou inserida, como centro, em alguma dessas discussões. A ideia de raça (Gomes, 2005), por mais que possa parecer fixa, já que é definida por características fenotípicas, é determinada e construída pelo social, em uma relação entre o eu e o outro, entre semelhanças e diferenças. Dessa maneira, eu seguia sem ser atribuída a uma raça. Da mesma forma, não questionava minha identidade racial, ainda que, quando já no ensino médio, preenchendo as inscrições para vestibulares seriados, eu colocasse, sob orientação da minha mãe, que eu era uma pessoa parda.

O colorismo no Brasil é uma temática que gera muita discussão, pois, como um país altamente miscigenado, com uma diversidade de corpos e traços muito grande, cada tentativa de analisar e definir a cor e a raça do povo brasileiro é fruto de seu tempo. O termo “pardo”, nesse sentido, passou por diversas conceituações, organizadas por Viviane Weschenfelder e Mozart da Silva (2018). A primeira definição que trazem, datada de meados do século XIX, está associada a uma diferenciação social que se refere aos filhos de escravizados nascidos livres. Depois, no final do século XIX, o termo passou a ocupar os discursos que promoveram a ideia de uma democracia racial, já que os primeiros levantamentos demográficos constataram que os pardos formavam uma significativa parcela da população, consolidando a mestiçagem como uma identidade nacional. Já a terceira concepção inclui pardos e pretos na categoria cor/raça negra, a partir da década de 1980 e que prevalece até a atualidade. Esse deslocamento partiu da constatação do elevado número de pardos declarados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que indicaria uma ausência de narrativas que valorizam a autodeclaração como preto, rompendo com o mito que nega a existência do racismo. Desse modo – ainda não sabia –, quando eu respondia ser uma pessoa parda, automaticamente eu me incluía como uma pessoa negra em todos os bancos de dados nacionais que solicitavam essa informação.

No segundo ano do ensino médio, em 2016, eu me mudei de escola. Embora também fosse particular, a realidade mudou um pouco. As turmas eram cheias, compostas por mais alunas/alunos, e havia uma diversidade muito maior. Comecei a criar referências de beleza, me espelhando em meninas que assumiam seus cabelos cacheados ou crespos e os utilizavam de forma natural. A representatividade que eu senti ali me deu forças para decidir, em meados de 2017, parar de alisar o meu cabelo e iniciar a transição capilar.

A princípio, eu pensei que seria uma decisão meramente estética e econômica. Contudo, foi muito além. Eu estava aliviada de não ter mais que encarar o doloroso processo de alisamento, que se tornou para mim, ao longo dos quase dez anos de procedimento, um verdadeiro instrumento de tortura. A cada retoque, várias agressões: para o produto fixar na raiz do meu cabelo, era preciso passar a chapinha bem próximo ao couro cabeludo, fazendo com que inúmeras vezes eu me queimasse no processo; houve diversos momentos em que o produto queimou minha cabeça, de tão forte e agressivo que é. E me lembro de reclamar de dor, devido à ardência provocada, e ouvir da cabeleireira que não tinha dado o tempo de ação necessário e que, se tirasse naquele momento, eu não teria o resultado almejado. Então eu esperava, impaciente, dolorida, agoniada, mas esperava.

Desde a decisão, eu não voltei a escovar o meu cabelo, nem cheguei a cortá-lo. À medida que a raiz foi crescendo e começou a dar bastante diferença em relação ao restante dos fios, passei a utilizá-lo preso. Definitivamente não foi a fase em que tive a autoestima mais elevada. Por vezes eu considerei voltar atrás e me submeter novamente ao alisamento químico. Porém, fui resistindo a cada dia. Isso perdurou até o ano seguinte, quando entrei na faculdade.

Em 2018, minha vida mudou completamente. Estava cursando Licenciatura em Letras - Português/Espanhol no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), em São João del-Rei, o que me levou a mudar de cidade e sair da casa da minha mãe. Além disso, o curso ocorria em período noturno e era constituído majoritariamente por trabalhadoras/trabalhadores-estudantes, pessoas cuja ocupação principal era ser trabalhadora/trabalhador e, em uma jornada dupla (a depender, tripla, quádrupla...), faziam a faculdade ao final do dia. Esse é um contexto significativo para pensar o público desse curso, formado predominantemente por mulheres e homens que já tinham suas famílias, outros empregos (ainda que para muitos da minha turma fosse a primeira oportunidade para cursar o ensino superior), outras experiências de vida. Em sua grande maioria, pessoas negras. Eu estava rompendo a bolha e acessando outras realidades, outras culturas.

Com esse grupo e com os professores, a partir da discussão sobre uma educação libertária e antirracista, eu comecei a me inserir, com mais seriedade e aprofundamento, nas

questões de raça no país. Não como pessoa negra, ainda, mas como uma futura professora curiosa e cheia de querer, interessada em conhecer os desafios do público que encontraria em sala de aula e comprometida com uma educação respeitosa, acolhedora e transformadora. A professora que nascia em mim durante aquele primeiro ano já tinha muitos sonhos e estava engajada em sua utopia, aquela que parte da noção freireana (Freire, 2001) associada à perspectiva ontológica do homem como um ser inconcluso, inacabado, que sonha e projeta algo novo, sempre em construção, sempre capaz de ser mais.

Em setembro daquele ano, com a ajuda de doses de coragem líquida, finalmente fiz, eu mesma, o primeiro corte da transição capilar. Sem muito da ponta lisa que restara, meu cabelo passou a tomar forma. Cautelosamente, devagar e em seu devido tempo. E já pude ter um vislumbre do que ele poderia se tornar ao final de todo o processo. Essa imagem, sem que pudesse prever, começou a revelar no meu íntimo questões muito mais profundas do que a estética. Em tal circunstância, eu não fui capaz de elaborar o que hoje eu sei: nascia (em mim e para mim) a minha identidade racial.

Concomitantemente, a vida acadêmica acontecia. Motivada pelo interesse de aprender cada vez mais na prática, desde o início da graduação eu participei de ações de extensão universitária ofertadas pela minha instituição de ensino. Durante o primeiro ano, em 2018, busquei por experiências que envolvessem a sala de aula, as quais detalharei melhor em outra seção desta dissertação. Nesse período, algumas das minhas colegas de turma participaram de um programa sobre letramento racial formado por um grupo muito engajado em pesquisas, participação em eventos e publicações científicas. Acompanhando a frutífera jornada que estavam trilhando, fui inspirada a me candidatar logo na seleção seguinte, ocorrida em 2019.

No entendimento de Rojo (2009), o termo letramento surge como uma tentativa de tradução da palavra *literacy*, em inglês, que significa alfabetização, letramento, alfabetismo. Todavia, entende-se letramento como diferente da alfabetização, pois se trata de mais do que o domínio do código da leitura e da escrita, promovido em ambiente escolar. Letramento é o conjunto de habilidades capazes de promover a leitura e a interpretação de práticas sociais, tecendo uma análise crítica das questões de poder e identidade que as interpelam nos mais variados contextos em que são realizadas.

Quando atrelado à raça, Skerrett (2011, p. 314) *apud* Ferreira (2014, p. 250), elucida que o “Letramento Racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos”. Desse modo, corresponde a uma reflexão crítica sobre o próprio reconhecimento racial (seja branco, negro, indígena ou amarelo) e sobre as influências das raças na sociedade

brasileira, atuando ativamente no enfrentamento às práticas racistas. Eu não nasci negra, não tinha identidade racial, como venho relatando. Tornar-se negra (Souza, 1983) é, afinal, um processo. Levei anos para tomar consciência sobre minha negritude, para me letrar. E, mesmo hoje, sigo em construção.

Com esse propósito, o programa “Letramento Racial, educação e comunicação: processos de descolonização e implementação de políticas públicas”, vinculado ao Programa Institucional de Apoio à Extensão (PIAEX – Edital nº 05/2019), correspondeu a cinco atividades¹⁴, sendo 3 projetos de extensão, 1 curso e 1 evento, todas elas ligadas ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e realizadas de maio a dezembro de 2019. Quanto aos projetos, eles se intitularam “O corpo como ferramenta de descolonização”; “‘Se achegue’: contação de histórias, jogos e brincadeiras afro-centradas”; e “‘Vejo, logo existo’: a Comunicação a serviço do letramento racial e das políticas públicas de cotas”, cuja atuação, neste último, será devidamente relatada adiante.

Cada atividade possuía sua equipe de trabalho (coordenadora/coordenador, bolsistas, voluntárias/voluntários e, possivelmente, colaboradoras externas/colaboradores externos) que atuava de forma independente, mas se reportava ao grupo maior por meio do compartilhamento das ações e de trocas de experiências durante os encontros regulares. Devido à minha participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/IF Sudeste MG (Edital nº 07/2018)¹⁵, naquela mesma época, só pude participar do Letramento Racial como voluntária, uma vez que não era possível acumular bolsas. Ainda que fosse um compromisso a mais, com mais horas a serem destinadas ao estudo e, muitas vezes, refletindo em uma jornada exaustiva, desde cedo percebi a importância de me dedicar ao máximo a essa atuação.

A princípio, meu interesse era puramente pragmático, atraído pelo incentivo à produção de trabalhos científicos e pela ânsia de publicações, tão valorizadas no mundo acadêmico. Porém, com o acesso às discussões promovidas pelo grupo, fui impactada por questões que perpassaram a minha formação no âmbito profissional – embora tenham sido determinantes para o caminho que trilhei depois – e, principalmente, no pessoal.

Além dos projetos, havia o “Curso de formação em políticas públicas para o combate à discriminação étnico-racial: construção do Parlamento Jovem na cidade de Conceição da Barra

¹⁴Minha vinculação se deu por meio do projeto “Vejo, logo existo”, do evento “IV Encontro de Relações Raciais e Sociedade” (IV ERAS) e da participação no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

¹⁵Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante os 18 meses de atividade. Essa experiência será aprofundada na seção 4.

de Minas”, uma iniciativa em parceria com a Câmara de Vereadores de Conceição da Barra de Minas, Minas Gerais. A proposta era promover a formação política e cidadã de estudantes do ensino médio para a implementação do programa Parlamento Jovem Brasileiro (PJB)¹⁶ na cidade, a partir da discussão do tema escolhido para aquele ano, “Discriminação étnico-racial”. Apesar de eu não compor a equipe responsável pelo curso, pude participar de uma viagem com o grupo até a cidade de Carandaí, onde se situava a coordenação do polo Vertentes do Parlamento Jovem de Minas. Esse encontro, registrado na Figura 1, foi de bastante aprendizado, pois foi possível perceber a temática sendo mobilizada na linguagem das/dos jovens, com teatro, músicas e partilhas, além de palestras com pesquisadoras/pesquisadores da área e da fala de autoridades locais incentivando a participação da juventude na política.

Figura 1– Fotografia do evento Parlamento Jovem de Minas Gerais – Polo Vertentes, em Carandaí (31 de maio de 2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

Para mais, o programa contou com a realização do evento “IV Encontro de Relações Raciais e Sociedade (ERAS)”, cuja temática do ano foi “Cotas raciais em debate: as ações afirmativas em tempos de intolerância”. Fiz parte da comissão organizadora dessa edição e da

¹⁶O PJB é um programa que forma estudantes do ensino médio para se tornarem deputadas/deputados jovens e representarem a juventude na Câmara dos Deputados, em Brasília, Distrito Federal. A definição das deputadas/dos deputados jovens é realizada por meio de três etapas (a local, a estadual e a nacional), nas quais são selecionadas as debatedoras/selecionados os debatedores que mais se destacarem. Por isso, é fundamental um trabalho de preparação e formação desses jovens para um olhar consciente, cidadão e político sobre os temas escolhidos anualmente. Na edição de 2019, o tema designado foi “Discriminação étnico-racial”, o que justifica o curso realizado pelo programa Letramento Racial.

seguinte, ocorrida de forma remota em 2021, com o tema “‘Eles combinaram de nos matar’: raça, gênero e classe e o (novo) extermínio da população negra no Brasil pandêmico”.

Aliado às atividades do programa, o grupo compunha o NEABI do IF Sudeste MG, *campus* São João del-Rei, que só veio a ser institucionalizado em dezembro de 2020. Durante nossas reuniões, promovíamos, mediante leitura de referenciais conceituados, a formação sobre identidade, letramento racial, educação antirracista, história e cultura afro-brasileira e indígena, ações afirmativas e políticas públicas de enfrentamento e resistência, entre tantos outros conteúdos relacionados ao debate sobre relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Dessa maneira, era possível fazer dialogar a teoria estudada com a prática vivenciada nos projetos e fora deles.

Como forma de divulgar nossas ações e pesquisas, assim como aprender com outras pesquisadoras/outros pesquisadores, participamos presencialmente do III Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE) do Sudeste, organizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em setembro de 2019. Foi uma viagem que reuniu o grupo de estudantes e servidoras/servidores do IF Sudeste MG e os da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) que participavam conosco das pesquisas e do núcleo de estudos. A Figura 2, a seguir, é um registro de minha presença e do orientador da pesquisa; expusemos nossos resultados no pôster apresentado durante o evento. Lembro-me de como eu estava nervosa, tendo sido a minha primeira experiência me apresentando em um congresso tão grande e, ainda mais, em um lugar novo, com tantas pesquisadoras/tantos pesquisadores de destaque. Passado o momento inicial, eu percebi como é bom falar sobre o que nos cativa, compartilhar nosso trabalho e discutir com outras pessoas da área o que mais pode ser construído a partir dali.

Figura 2 – Fotografia/registro da apresentação de pôster no III COPENE Sudeste (25 de setembro de 2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

Tempos depois da minha desvinculação do programa, ele seguiu construindo caminhos. Durante a pandemia da covid-19, integrei a comissão organizadora do evento virtual “O CONNEABS e as Políticas de Ações Afirmativas (2022-2032)”, promovido pela ABPN e pelo Consórcio Nacional de Núcleo de Estudos Afro-brasileiros¹⁷ (CONNEABS), de maio a junho de 2020. Em maio de 2021, durante o XI COPENE Nacional, sediado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), apresentamos remotamente alguns trabalhos sobre nossas experiências no programa. Do mesmo modo, agora, em 2024, sigo plantando e colhendo as sementinhas germinadas naquele tempo.

Ingressar no programa de letramento racial foi o pontapé para começar a sanar questões que eu sequer sabia que existiam em mim. A verdade é que não bastava eu me olhar no espelho se não era capaz de enxergar, verdadeira e conscientemente, o que meus traços significavam. Foi um período intenso de muita construção e reconstrução. O tempo passava, meu cabelo crescia, eu aprendia novas coisas. Transformava. A mim, a minha realidade, a minha ótica. Com o avanço dos estudos e o crescente sentimento de pertença a um coletivo, minha lente turva começou a se desembaçar.

¹⁷Apesar de a sigla não incluir explicitamente, o CONNEABS corresponde também aos estudos indígenas (NEABS, NEABIs e Grupos Correlatos).

“Vejo, logo existo”. Esse era o nome do projeto do qual eu participei mais ativamente. Seu objetivo foi dialogar com a necessidade de buscar uma efetividade na implementação da ação afirmativa de reserva de vagas, garantida pela Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012). Na discussão da temática, três tópicos se destacaram: o que são cotas, para quem são destinadas essas vagas e quais são os procedimentos legais dos processos seletivos para o pleito dessas vagas: a Autodeclaração¹⁸ e a Banca de Heteroidentificação¹⁹. A lei regulamenta o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e de ensino superior e determina a distribuição de 50% do número de vagas para estudantes egressos da rede pública de ensino. Desse grupo, em 2019, metade das vagas era destinada a estudantes oriundos/oriundas de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos²⁰ (um salário mínimo e meio) *per capita*; conseqüentemente, a outra metade era para aquelas/aqueles que possuíam renda superior a esse valor. Ainda, desde 2016²¹, acrescenta-se às cotas sociais uma quantidade de matrículas destinadas a autodeclarados pretos/pardos e indígenas e a pessoas com deficiência²².

Tecendo um olhar crítico para o exorbitante número de denúncias de fraudes na entrada de candidatos nos processos seletivos de 2019, minha equipe realizou algumas ações para promover a conscientização e o letramento racial das futuras possíveis vestibulandas/dos futuros possíveis vestibulandos. A primeira foi a formação em comunicação social e mídia, por meio de um curso básico sobre filmagem, audiovisual e metodologias de abordagens para os diferentes tipos de entrevistas. A segunda foi a realização de um vídeo institucional contendo uma entrevista com a opinião pública no centro de São João del-Rei sobre as cotas raciais, dois relatos de estudante e ex-estudante que tiveram acesso à universidade pública por intermédio da política de cotas raciais e uma gravação com a minha participação e a da colega de equipe com a explicação da temática e divulgação do processo seletivo da instituição.

A terceira ação se deu por meio de oficinas realizadas em oito escolas do município de São João del-Rei e região, totalizando 589 (quinhentos e oitenta e nove) alunas atendidas/alunos atendidos. Nesses encontros, utilizamos os vídeos por nós elaborados para incitar o debate sobre cotas e exibimos o vídeo “Cota não é esmola”, uma música de Bia Ferreira (Bia [...], 2018), que

¹⁸A autodeclaração racial trata-se do direito constitucional, garantido pela Lei nº 12.288/2010, de cada pessoa se declarar racialmente conforme sua própria identificação de cor, raça ou etnia.

¹⁹A heteroidentificação, ao contrário da autodeclaração, não corresponde a uma leitura racial de si, mas do outro.

²⁰A partir da alteração instituída pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, esse valor passou a ser igual ou inferior a 1 salário mínimo (um salário mínimo) *per capita* (Brasil, 2023).

²¹Redação dada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016).

²²Hoje, a versão mais atualizada do documento abrange as pessoas autodeclaradas quilombolas como público-alvo dessa ação afirmativa (Brasil, 2023).

desvela algumas das milhares injustiças sofridas pelo povo negro no decorrer de sua história, justificando a necessidade de ações afirmativas que visem à equidade para a promoção da justiça social. Em defesa da importância de ter uma identidade racial fortalecida e empoderada, sustentamos que cada pessoa que for de direito deve ocupar, orgulhosamente, o seu espaço nas políticas afirmativas.

Ao passo que o programa de Letramento Racial acontecia, junto aos estudos do NEABI e ao espaço de protagonismo nas ações do projeto, eu mesma fui me reconhecendo, me construindo e me encontrando. Todavia, a autodeclaração tardou um pouco. No início, eu tive muito medo de me dizer negra pela insegurança de ocupar um lugar que talvez não fosse meu. Deixei a vontade ser engolida várias vezes, ansiando para que um dia a confiança viesse para me libertar. Para contar ao mundo a minha nova descoberta. Para enfrentar o que sempre me esperou, o que sempre esteve lá, e fazê-lo de peito aberto e cabeça erguida.

Hoje, escrevendo esta dissertação, cinco anos depois, ainda me lembro como se fosse ontem. Eu poderia prever... como quem anda em bando, feita de mim e de tantos, de jornadas plurais, de histórias entrecruzadas... foi *com* o outro que eu me encontrei. Eu estava no corredor do IF Sudeste MG, indo para a sala onde iria iniciar um encontro do NEABI. Ouvi minha eterna professora, a coordenadora do programa, me chamar: “Minha preta! Vamos?”. Ali, eu pertenci.

Olhando para minha pele, meu corpo e meu cabelo com carinho e aconchego, percebo que carrego comigo muita gente com quem eu me tornei negra. Reconhecer-me perante o outro, pela diferença (Silva, 2000) ou pela identificação, foi um processo carregado de camadas e de contradições. Durante muito tempo, chamei-me parda, uma palavra que, à época, para mim, não produzia sentidos. Não entendia que ignorá-los era ignorar um pedaço importante de mim. E foi nesse espaço de não saber e de insegurança que ter a minha negritude reconhecida por outra negra, meu par, se tornou um momento marcante em minha história.

O processo de autoconhecimento é, em grande parte, solitário. Um mergulho profundo no mais íntimo de si, que muitas vezes acontece em silêncio, na solidão. Até que deixa de ser. Porque viver em sociedade é estar constantemente exposta a estímulos que, embora externos, nos afetam, nos estremecem, nos movimentam. Eu precisei que minha professora me empoderasse para que eu mesma pudesse fazê-lo, e isso foi possível porque alguém antes dela também o fez, em um ciclo contínuo de luta, representatividade e acolhimento coletivo. Foi então que compreendi a potência de um “nós”, no qual a identidade não é uma posse isolada, mas uma construção compartilhada, em que a afirmação de quem sou se fortalece pela presença do outro. Como me ensina a filosofia africana Ubuntu, “Eu sou porque nós somos”. Assim, minha identidade negra se faz, mais do que no íntimo, no encontro com o coletivo, no

reconhecimento e no acolhimento mútuo, um processo contínuo e interdependente.

Essa descoberta, tão importante para a construção da versão de mim que se faz presente hoje, tornou-se factível, na minha trajetória, acompanhada do encontro com professoras e professores comprometidos com a decolonização do ensino. Ali, em nossos encontros e nos efeitos que ressoavam além deles, a decolonialidade se manifestou como uma prática contínua de construção e desconstrução, desafiando meu próprio olhar colonizado sobre mim mesma. Foi ela que me possibilitou reconhecer minha ancestralidade, valorizar minha cultura e, acima de tudo, entender que meu corpo, minha história e minha voz são legítimos e poderosos. Ao dar espaço à diversidade de saberes e práticas, o ensino decolonial me ajudou a perceber que não sou exceção, mas parte de um coletivo de resistência e revalorização de identidades historicamente negligenciadas. Naquele tempo, provavelmente sem uma pretensão tão profunda sobre minha individualidade, essas professoras/esses professores jamais imaginaram o impacto que suas ações teriam em minha vida. Contudo, o conhecimento tem mesmo essa capacidade única de romper paradigmas, transformar perspectivas e abrir novos caminhos.

3 ALIMENTO DA ALMA

Eu adoro assistir a programas de televisão. Já inicio esta seção com essa afirmação sobre um traço importante da minha personalidade. A verdade é que, desde muito nova, sou encantada por produções audiovisuais, sejam elas filmes, séries ou novelas. Por muito tempo me vi em frente à televisão, ansiando por mais um capítulo de uma novela que logo começaria. A primeira da qual tenho recordação foi também aquela que alimentou minha alma com sonhos adormecidos que, ora ou outra, viriam a despertar.

No Brasil, a novela de origem mexicana foi transmitida pela primeira vez em 2005, no canal SBT, época em que eu tinha apenas uns 5 ou 6 anos. O impacto foi tanto que até hoje guardo aquele tempo com muito carinho em minhas lembranças. Tratava-se da história de seis protagonistas que frequentavam um renomado colégio, o Elite Way School. Cada um deles vinha de um contexto social diferente, mas todos compartilhavam dramas da adolescência: amores não correspondidos, brigas familiares, amizades intensas, rivalidades, segredos, vontade de ser aceito por um grupo, busca pela própria identidade, entre tantas outras situações comuns do dia a dia de um adolescente. O diferencial era que cada desafio foi enfrentado em prol de um sonho comum: formar um grupo musical. Rebelde, esse era o nome da banda e o título da novela.

Rebelde foi um grande fenômeno entre as crianças e os jovens da minha geração, o que ajudou a manter viva a memória daquela época. A banda, que a princípio era fictícia, existindo somente na novela, passou a performar fora das telas, realizando turnês mundiais e esgotando ingressos. O alcance foi tão grande que, até hoje, quase vinte anos depois, fazem sucesso. Mais recentemente, em 2023, o grupo retornou com uma turnê mundial, a Soy Rebelde Tour, reacendendo uma chama nunca apagada em uma legião de jovens. Em um mundo com tantas influências de artistas norte-americanos, uma banda mexicana ter tamanho reconhecimento é um conforto para a alma de quem nunca se sentiu representada/representado na grande mídia.

Provavelmente foi ali, assistindo à novela e cantando as canções, que o espanhol entrou na minha vida. Identificar esse ponto de partida é importante para compreender o eterno caminhar que é o meu aprendizado dessa língua que, ainda que estrangeira, nunca esteve alheia a mim. Apesar de ser a língua do outro, cresci com o espanhol exercendo suas influências sobre mim e sobre o que eu me identificava. Mesmo não sendo minha língua materna, está presente em minha vida há tanto tempo que, de certo modo, aproprio-me dela como algo que faz parte de mim e que colaborou para quem eu sou hoje. Inicialmente, esse contato se deu de forma natural, sem que eu, de fato, compreendesse muita coisa. Embora as vozes dos personagens

fossem dubladas, a novela, na maior parte das vezes, mantinha a trilha sonora no idioma original, permitindo que eu me arriscasse, por meio de tentativas e erros, a cantar aquelas palavras ainda não decodificadas. Palavras, sotaques, ritmos – língua – que, provavelmente, entravam pelos meus ouvidos pela primeira vez, mas que já transmitiam tanto calor, aconchego, afeto.

Anos depois, mais uma produção ocupou espaço em meu coração. Dessa vez, foi Violetta, uma trama argentina do Disney Channel, transmitida a partir de 2012. A história gira em torno de Violetta Castillo, uma garota cuja paixão pela música a leva a estudar, escondida de seu pai, em uma renomada escola de artes. Lá, ela aperfeiçoa seu talento para cantar e compor e, ao longo da série, se torna uma grande artista. Assim como em Rebelde, a transmissão para o Brasil foi dublada para o português, contudo, muitas das músicas foram mantidas em seu idioma original, o espanhol.

Eu tinha cerca de doze ou treze anos e já havia aprendido um pouco de espanhol, apesar de ter um nível básico. Nessa época, o acesso à *internet* facilitou muito para uma aprendizagem mais autônoma. Por exemplo, era possível procurar a tradução das músicas e acompanhar a letra enquanto eu cantava, coisa que antes eu não podia fazer. Além disso, a *internet* não só ofereceu recursos para estudar as músicas, como permitiu uma conexão com outras pessoas que acompanhavam a novela e o elenco. Minha prima e eu mantínhamos um fã-clube para ficarmos atualizadas sobre tudo o que acontecia nos bastidores de Violetta; informações que chegavam primeiro em espanhol e depois eram traduzidas, de forma amadora, por perfis colaboradores. Lembro-me de participarmos de uma campanha que os portais de fãs fizeram em homenagem ao aniversário da Tini, a atriz e cantora que interpretava a personagem principal, gravando um vídeo de *cumpleaños*²³ para ela, em espanhol. Participar dessa comunidade de fãs fez com que eu me visse mergulhando no mundo hispano e me sentisse, cada vez mais, pertencente a esse lugar.

Aliado à minha busca autônoma pelo espanhol, estava o estudo formal da língua na escola. Confesso que tenho poucas lembranças sobre o início dessa jornada, por isso, precisei retomar o contato com a minha antiga escola e solicitar meu histórico escolar. Esse retorno foi como viajar por um passado esquecido, mas que, inevitavelmente, permanece vivo em mim. O presente não é, senão, o lugar onde o nosso passado nos permitiu chegar. E o meu passado, assim como o de toda brasileira/todo brasileiro, foi atravessado pelas políticas educacionais que regem nosso país e direcionam, em certa medida, os rumos de nossas trajetórias individuais e

²³Aniversário.

coletivas (Dias, 2024).

É nesse sentido que, ao investigar a trajetória profissional de egressas/egressos do curso de Letras com habilitação em Português-Espanhol da UFV, Thaiana Dias (2024) encontrou recorrências nas narrativas dos entrevistados, que resultaram em uma seção de sua dissertação intitulada “As (a falta de) Políticas Linguísticas e as (a falta de) oportunidades de atuação na área de Língua Espanhola”. Nessa análise, é evidenciado que as políticas linguísticas²⁴ (ou a falta delas, como a pesquisadora menciona) impactam, para além do indivíduo, todo um coletivo, expressando a necessidade de difundir o diálogo sobre a temática. Desse modo, para entender o panorama, a volta no tempo precisa começar antes mesmo de mim, retomando algumas políticas educacionais relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

O recorte que faço se inicia com a nomeação de Antenor Nascentes como professor titular da cátedra de língua espanhola no Colégio Pedro II, em 1919, no Rio de Janeiro. Segundo Daher (2006), essa é a primeira vez que o espanhol é mencionado como uma língua a ser ensinada no Brasil, embora apenas tenha se tornado disciplina obrigatória com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, durante a Reforma Capanema, em 1942. Essa reformulação visava a reestruturar a educação nacional incluindo o ensino de línguas estrangeiras, entretanto, o espaço destinado ao espanhol no currículo das escolas brasileiras se configurou com bastante discrepância em comparação com o tempo superior destinado a outras línguas modernas (inglês e francês) e clássicas (grego e latim), como analisado por Rodrigues (2010).

Em 1961, a aprovação da primeira LDB – lei mais abrangente e significativa para a organização nacional da educação brasileira – alterou todo o cenário político-educacional ao não incluir diretrizes sobre o ensino das línguas estrangeiras, antes estipuladas pela Reforma Capanema. No entanto, a criação de Conselhos Estaduais de Educação (CEEs)²⁵ possibilitou uma rota alternativa para a preservação dessas línguas, ao permitir que cada estado incluísse, de forma obrigatória ou optativa, a língua estrangeira que melhor se adequasse à realidade da comunidade local (Rodrigues, 2010). Dessa forma, ainda que o currículo fosse nacional, cada unidade federativa passou a ter autonomia para alterá-lo, o que se fez muito presente ao longo da minha trajetória escolar, tendo sido aluna em três estados diferentes: Minas Gerais, São Paulo

²⁴A partir de Varela (2008 *apud* Rodrigues, 2010, p. 15), compreendo o conceito de políticas linguísticas como “[...] o conjunto de decisões e ações promovidas pelo poder público, que têm como objetivo principal uma (ou mais) língua(s) de sua órbita e estão orientadas racionalmente a objetivos que são tanto linguísticos (isto é, determinado efeito sobre o corpus da língua, seu status e/ou sua aquisição) como não linguísticos”.

²⁵De acordo com Rodrigues (2010, p. 16-17), os CEEs são “[...] órgãos que passaram a ser co-responsáveis pela organização da estrutura curricular, completando o quadro de disciplinas obrigatórias e determinando a aquelas que seriam incluídas como optativas, tendo sempre em conta as realidades e especificidades de cada região”.

e Rio de Janeiro.

Apesar dessa brecha na LDB de 1961 soar progressiva para a manutenção do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, nem todas as línguas se beneficiaram igualmente. Rodrigues (2010) aponta que:

O espanhol foi, entre as três línguas modernas obrigatórias – ao lado do francês e do inglês –, aquela que desfrutou do menor poder de ação na estrutura curricular desse período, devido a sua presença praticamente simbólica nos cursos Clássico e Científico (contando com apenas um ano de estudo) e ao pouco tempo de que dispôs para poder se consolidar nesse nível de ensino. Esses foram alguns dos fatores que colaboraram para que a língua espanhola praticamente desaparecesse dos currículos das escolas brasileiras depois da LDB de 1961 e voltasse a ser discutida somente com a aprovação da Lei Nº 11.161 (Rodrigues, 2010, p. 17).

Nesse contexto, a situação do espanhol no Brasil começou a sofrer com o que a autora descreve como “desoficialização” do ensino de línguas. Esse termo implica mais do que o lugar da disciplina nas políticas educacionais; ele reflete uma desvalorização do idioma, previamente destacado pela Reforma Capanema, uma vez que remonta a uma hierarquização entre o espanhol e as demais línguas estrangeiras. A partir da LDB de 1961, essa “desoficialização” resultou na redução da carga horária da disciplina e, em alguns casos, na sua exclusão completa da grade curricular (Rodrigues, 2010).

Em 1971, o texto da LDB foi atualizado e passou a vigorar no lugar do anterior. Nessa nova versão, a partir da resolução proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1976, tornou-se obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna para as turmas de 2º grau²⁶ e recomendada a oferta para as do 1º grau²⁷. Rodrigues (2010) elucida que, embora tenha provocado uma alteração no processo de “desoficialização”, a escolha da língua moderna ofertada tornou-se responsabilidade dos CEEs, sem especificações sobre qual língua escolher, acabou promovendo a valorização do inglês em detrimento de outras. Entretanto, com essa flexibilidade nos currículos, nenhuma língua estrangeira específica teve sua oferta, de fato, obrigatória.

Em dezembro de 1996, outra alteração na LDB. Nesse novo texto, houve uma importante mudança ao incluir não uma, mas duas línguas estrangeiras para o ensino médio: “Art. 36 - III será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Brasil, 1996)²⁸. Essa determinação descentralizou a escolha

²⁶Hoje chamado ensino médio.

²⁷Hoje chamado ensino fundamental.

²⁸Redação alterada pela Medida Provisória nº 746, de 2016 (Brasil, 2016).

das línguas pelos estados e sua responsabilidade passou a ser de cada comunidade escolar, ou seja, alunas/alunos, mães/pais e responsáveis, professoras/professores, funcionárias/funcionários da escola, gestoras/gestores escolares e outros envolvidos direta ou indiretamente no contexto de uma escola específica. Embora a LDB de 1996 continuasse sem especificar qual língua deveria ser ofertada como obrigatória e qual deveria ser optativa, quando há a possibilidade dessa segunda oferta, o inglês se manteve como a principal língua estrangeira ensinada nas escolas brasileiras (Silva, 2020).

O seguinte movimento significativo para a situação do espanhol no Brasil ocorreu apenas em 2005, depois de muita luta. Naquele ano, foi promulgada a Lei nº 11.161 (Brasil, 2005)²⁹, popularmente conhecida como “Lei do Espanhol”, tornando obrigatória a oferta do ensino da língua espanhol no ensino médio, sendo a escolha de estudá-la opcional para as alunas/os alunos. Para o ensino fundamental, das antigas 5ª a 8ª séries³⁰, a oferta era facultativa e, até aquele momento, não constava nenhuma informação referente ao ensino nos anos iniciais (Brasil, 2005).

Como forma de auxiliar a implementação dessa lei, o Ministério da Educação (MEC) publicou, no ano seguinte, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Conhecimentos de Espanhol (Brasil, 2006), que lançaram um novo olhar para o ensino da língua. A partir desse documento, o processo de ensino-aprendizagem de espanhol passa a ser reconhecido como um relevante contribuinte para a formação cidadã dos estudantes, capaz de levá-los “[...] a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (Brasil, 2006, p. 133). Nesse sentido, Rodrigues (2010) destaca que essa concepção reflete a importância e a necessidade da manutenção desse ensino no contexto das escolas brasileiras, o que contribui para a discussão sobre políticas educacionais e linguísticas relacionadas ao ensino de espanhol no Brasil.

No período da “Lei do Espanhol”, em 2005, assim como da publicação das OCEM, discutia-se os caminhos para a sua efetivação nos níveis de ensino regulamentados em seu documento: o médio (obrigatório) e o fundamental anos finais³¹ (optativo), como mencionado acima. Por isso, ao reler meu histórico escolar e descobrir que minha primeira aula de espanhol aconteceu em 2007, dois anos após a aprovação da lei, quando eu estava no 2º ano do ensino fundamental, tive uma grata surpresa.

²⁹A “Lei do Espanhol” foi revogada com a implementação do Novo Ensino Médio, estabelecido pela Lei nº 13.415, em 2017.

³⁰Hoje chamado 6º e 9º ano do ensino fundamental.

³¹Do 6º ao 9º ano.

Ao longo da minha trajetória escolar, mudei-me de escola quatro vezes, todas elas num contexto de ensino particular. Na época da minha primeira experiência de aprendizado formal do espanhol, em 2007, eu estudava no Colégio Arquidiocesano de Ouro Branco (CAOB), na cidade de Ouro Branco, Minas Gerais. Além da oferta do espanhol para a minha turma do 2º ano do ensino fundamental extrapolar o cumprimento da lei, a escola o oferecia como disciplina de 80 horas, indicando uma iniciativa positiva para o ensino dessa língua, a qual já enfrentou (e enfrenta) tantos desafios em relação à legislação brasileira. Infelizmente, essa experiência foi breve e não se manteve nos anos seguintes. Em 2008, eu me mudei para o Colégio Adventista de Paulínia, no interior de São Paulo, onde não havia a oferta do espanhol para a minha turma, o 3º ano do ensino fundamental. Em 2009 e 2010, mais uma mudança de cidade e, conseqüentemente, de escola. Dessa vez, para o Colégio Cenecista Luiz Murat, em Itaguaí, no Rio de Janeiro. A localidade fosse outra e a situação do espanhol era a mesma: inexistente para as turmas do 4º e 5º ano.

Foi apenas em 2011, quando minha família e eu retornamos para Minas Gerais, que voltei a estudar a língua. Eu cursava o 6º ano e, portanto, passei a ser alvo do que a “Lei do Espanhol” regulamentava. Dessa vez, além da oferta do espanhol no CAOB, houve a do inglês, ambas com a mesma carga horária de 66 horas e 40 minutos. Essa realidade perdurou até o final de 2013, ainda que, em 2012, eu tenha ido para uma outra escola, na mesma cidade, o Colégio Batista Mineiro. Ao chegar ao 9º ano, em 2014, o espanhol foi perdendo espaço e sofreu uma redução para 33 horas e 20 minutos. Até então, tanto o inglês quanto o espanhol tinham, por lei, igual obrigatoriedade de oferta, embora minha experiência mostre que, na prática, havia uma relação de hegemonia do inglês sobre o espanhol. Essa mudança na carga horária corresponde, direta ou indiretamente, à importância atribuída entre as duas línguas estrangeiras, uma vez que o ensino de inglês se manteve sem alterações, sendo priorizado em detrimento do espanhol. Somente em 2016, quando eu já cursava o 2º ano do ensino médio, as disciplinas voltaram a se igualar – o que pareceu um movimento positivo foi, na realidade, o último suspiro da disciplina, que fora extinta logo no ano seguinte, meu último ano na educação básica.

Em 31 de agosto de 2016, o Brasil vivenciou um intenso golpe de Estado – ou *impeachment* – que mudou significativamente o cenário nacional, impactando a área da educação. Com a destituição da presidenta, democraticamente eleita, Dilma Rousseff, quem assumiu o cargo foi seu vice-presidente, Michel Temer. Inicialmente, ele propôs a reformulação do ensino médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016, a qual, posteriormente, foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa nova legislação modificou a antiga LDB/1996, configurando a versão atual que não especifica a língua estrangeira que deve

ser ofertada nas escolas brasileiras, revogando, assim, a obrigatoriedade do ensino de espanhol antes estabelecida pela Lei nº 11.161/2005. Apesar de a implementação do Novo Ensino Médio ter sido lenta e gradual, em 2017 eu já não tive mais a disciplina sendo ofertada na minha grade curricular.

Contribuindo para tamanha desvalorização do ensino de espanhol, naquele mesmo ano foi publicada a primeira Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No portal oficial da BNCC, fomentado pelo MEC, onde se lê o *slogan* “Educação é a base” (Brasil, 2017), há um texto introdutório que apresenta o documento:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017).

Esse texto, muito bonito, descreve uma visão de educação na qual eu, como aluna, professora e cidadã, acredito e a qual defendo. Ele se propõe como um documento orientador que regula todo o sistema educacional básico brasileiro, estruturando e definindo, desde a infância até o final do Ensino Básico, o que deve ser desenvolvido em cada etapa, em termos de aprendizado e de formação cidadã. No entanto, o que inicialmente parece ser valioso e enriquecedor, revela-se uma grande perda ao perceber o completo apagamento do espanhol. Considerando que o inglês não somente permaneceu, como ocupou o único espaço destinado às línguas estrangeiras na BNCC, surge a questão: se “Educação é a base” (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular não menciona o espanhol, qual é o lugar dessa língua na educação brasileira?

Sobre essa problemática, a professora e pesquisadora Jessica Chagas de Almeida (2024) explica que “[e]ste apagamento se traduz em lacunas e omissões que afetam diretamente a forma como o espanhol é abordado nas escolas brasileiras” (Almeida, 2024, p. 183). Ao considerar que o documento é uma determinação legal, a ausência de menção à língua “[...] compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a compreensão integral do papel do espanhol na formação dos estudantes, negligenciando sua relevância em um mundo cada vez mais conectado e intercultural” (Almeida, 2024, p. 183).

A partir da premissa da globalização, a interconexão entre países e pessoas deveria possibilitar a disseminação das línguas e de suas culturas além das fronteiras, potencializando o ensino de línguas estrangeiras em território nacional. Na verdade, em vez de promover o plurilinguismo, o que ocorreu foi o favorecimento de uma única língua estrangeira: o inglês. Esse fenômeno, impulsionado pelo sistema capitalista, influencia aspectos econômicos, políticos e sociais e as relações de poder entre línguas estrangeiras e o *status* atribuído a cada uma delas (Almeida, 2024). Uma vez que os “[...] documentos, ao refletirem a visão educacional do país, moldam não apenas o que é ensinado nas salas de aula, mas também como as línguas estrangeiras são percebidas em termos de relevância e impacto social” (Almeida, 2024, p. 186), a presença ou a ausência de uma língua em documentos oficiais resultam e são resultado dessa hierarquização.

Assim, fica evidente que não basta pensar unicamente em políticas educacionais; deve-se aliar a esse debate as políticas linguísticas que atravessam (ou deveriam atravessar) o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Escolher quais línguas serão ensinadas nas escolas envolve questões complexas que vão além do currículo, afetando a cultura, identidade e interesses nacionais e internacionais. Como Almeida (2024, p. 186) salienta, “[a] capacidade de se comunicar em mais de uma língua não é apenas uma habilidade técnica, mas uma competência essencial para a participação ativa e produtiva em uma sociedade que se beneficia da diversidade cultural e linguística”. Portanto, negar a aprendizagem do espanhol diante do silenciamento do seu ensino nos documentos oficiais é, na prática, negar o reconhecimento e a valorização dessa língua na educação brasileira, limitando o acesso das brasileiras/dos brasileiros às oportunidades e trocas que existem no mundo além do inglês. A partir dessa análise, corroboro as palavras de Márcia Paraquett e Carlos Antônio Silva Júnior (2019, p. 77): “[...] o pior retrocesso em termos de políticas linguísticas promovido pela Lei nº 13.415/2017 é exatamente seu caráter antidemocrático e hegemônico”.

Em contrapartida, como em todo golpe, surge a resistência. O movimento #FicaEspanhol nas redes sociais foi impulsionado pela iniciativa de Associações de Professores de Espanhol e grupos de docentes organizados, alcançando uma repercussão nacional. Paraquett e Silva Júnior (2019, p. 83) destacam a importância do movimento para a “[...] busca persistente por apoio entre parlamentares e Secretarias de Educação, com o objetivo de restaurar o direito cerceado aos estudantes brasileiros que tiveram a oportunidade, ainda que brevemente, de conhecer essa língua tão plural e geograficamente abrangente”. Apesar de não ter havido uma mudança significativa no cenário do espanhol no Brasil desde 2017, o movimento e a luta continuam.

Com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência em 2023, a minha esperança³² (Dias, 2024) e a de tantos outros que reconhecem e defendem a importância do ensino dessa língua nas escolas foi renovada. Historicamente, Lula é reconhecido por sua política externa voltada para a integração regional na América Latina, o que sugere a difusão do debate sobre o papel do Brasil nessa região e a potência cultural e econômica das trocas linguísticas entre o português e o espanhol. No entanto, movimentos recentes têm sido desfavoráveis a mudanças políticas relacionadas à inclusão do espanhol no currículo da educação básica, como mostra o texto de Emilly Behnke (2024a) sobre o resultado da última votação³³ da Câmara dos Deputados em relação ao projeto de lei para a reestruturação do ensino médio. Lamentavelmente, a proposta foi aprovada, não como o Senado havia deliberado, mas mantendo o apagamento do espanhol nos documentos oficiais. Após a tramitação, Lula sancionou³⁴ as novas regras para o ensino médio, que entram em vigor em 2025. Embora alguns trechos tenham sido vetados pelo presidente, nenhum deles diz respeito à (falta de) obrigatoriedade do ensino dessa língua (Behnke, 2024b).

Logo, a experiência que narro nesta seção sobre minha aprendizagem de espanhol durante a educação básica – ainda que marcada pela instabilidade no currículo entre as escolas que frequentei – é um privilégio (que mais deveria ser um direito comum a todos) do qual muitas/muitos jovens, até a vigência da legislação atual³⁵, não desfrutarão. Ter tido contato com o espanhol desde cedo mais do que me abriu portas; abriu livros inteiros com páginas em branco para que eu pudesse escrever a minha história. Sem o espanhol, este texto seria outro; eu seria outra. Na escola, minhas/meus colegas logo perceberam meu entusiasmo pela língua, óbvio, já que em uma realidade em que é o inglês que goza de tanto prestígio, uma brasileira apaixonada pelo espanhol se tornava destaque. Porém, eu demorei a compreender que não se tratava simplesmente de algo de que eu gostava, e sim de quem eu era e quem eu me tornaria. Uma identidade que ia crescendo em mim e que se fortaleceu quando eu entrei na faculdade.

A escolha pelo curso não foi fácil. Lembro-me de ter muitas dúvidas ao longo do ensino médio, pensando na profissão que seguiria no futuro. Ser professora nem mesmo era cogitado

³²Além das políticas linguísticas anteriormente citadas, Dias (2024) identificou o sentimento de esperança como uma categoria de análise em sua investigação com egressas/egressos do curso de Letras - Português/Espanhol da UFV. Utilizo aqui sua referência para corroborar a noção de uma esperança que pressupõe movimento, luta e enfrentamento da realidade atual em busca de uma realidade desejada.

³³Datada de 9 de julho de 2024.

³⁴Em 1º de agosto de 2024.

³⁵Julho de 2024.

por mim naquela época. Em 2015, iniciei um Processo Seletivo de Avaliação Seriada (PAS)³⁶ e conquistei uma vaga para cursar a Graduação em Administração na Universidade Federal de Lavras (UFLA) em 2018, todavia, não cheguei a fazer a matrícula. Além do PAS, no meu último ano do ensino médio, em 2017, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Considerando minhas habilidades comunicativas e as disciplinas que eu mais gostava de estudar – redação, português, história e espanhol –, fiz a prova do Enem com a ideia, ainda que sem muita confiança, de me tornar jornalista.

Nesse período, minha família cuidava do meu avô, que havia sofrido alguns Acidentes Vasculares Cerebrais (AVCs) poucos anos antes. Eu queria permanecer na cidade para ajudar a cuidar dele, adiando a faculdade para outro momento. Além da situação familiar, eu enfrentava um grande conflito interno, sem muita certeza do que realmente queria ser no futuro. Sentia medo de sair de casa e abandonar meus familiares, ao mesmo tempo que seria doloroso ficar e ver meus amigos seguirem em frente.

Foi durante o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), em janeiro de 2018, quando utilizei minha nota do Enem para concorrer a cursos superiores em instituições de ensino público, que meu destino foi traçado. Uma amiga muito querida, Malu – que posteriormente se tornou meu lar em São João del-Rei e uma grande inspiração na profissão e na vida –, mencionou que tentaria uma vaga para Letras nessa cidade, o que me motivou a buscar mais informações sobre o curso. Com o incentivo dela e de minha família, decidi tentar. Lá, havia diversas possibilidades de habilitação, mas apenas uma me tocava profundamente: a dupla licenciatura em Letras - Português e Espanhol. Fui aprovada e, naquele ano, um mundo inteiro se abriu para mim.

A graduação me permitiu adentrar mais profundamente no mundo linguístico do português e do espanhol. Desde jovem, minhas experiências navegando pela *internet* me fizeram reconhecê-las como, mais tarde compreendi, línguas-irmãs. Era devido às proximidades advindas de uma origem comum, no latim, que, de certa forma – básica e rudimentar –, eu conseguia interagir. E foi estudando os idiomas que eu descobri as particularidades que os distanciavam e faziam com que cada um fosse único. Únicos e, paradoxalmente, plurais, heterogêneos, cambiantes. Nesse espaço de (des)encontros, me percebo situada no centro, como parte integrante da preservação e vitalidade de ambas as

³⁶É um método de seleção diferente dos vestibulares tradicionais, pois, para concorrer às vagas dos cursos de graduação da UFLA, a candidata/o candidato que participa do PAS é avaliada/avaliado em três etapas, cada uma em um ano do ensino médio. Nas duas primeiras etapas, a avaliação é determinada por meio de provas de múltipla escolha e, na terceira, adota-se a nota do Enem (PAS [...], c2025).

línguas.

Muitas foram as descobertas que fiz ao longo dos quase cinco anos³⁷ de graduação. Ao me aproximar mais do espanhol, aproximava-me de mim. Foi um intenso período de autoconhecimento, podendo me visitar fora do lugar onde eu cresci, ainda que levando comigo as minhas raízes. Durante esse tempo, aprendi muito; cresci muito. Passei por várias transformações pessoais. Foi quando me apoderei de minha raça e me aprofundi em minhas origens, como apresentado na seção anterior. Como brasileira, negra e amante do espanhol, não haveria como me distanciar da história que, hoje, continua constituindo minha nação e, acima de tudo, minha gente.

Séculos após o fim do regime colonial nas Américas, as marcas da colonização continuam a influenciar práticas de pensar, agir e ser no mundo. A origem dessas relações assimétricas e hegemônicas se deu, segundo Aníbal Quijano (2005), com a constituição da América como a primeira identidade existente. Fundamentado na diferença, o conceito de identidade, para o autor, advém do contato dos europeus com os povos originários das Américas, marcado por um estranhamento entre brancos e negros. Assim se estabeleceu a primeira noção de raça, concebida sob uma ótica racista de sobreposição de povos e culturas. Nessa lógica, os colonizadores exercem, em uma relação de superioridade, o domínio dos povos colonizados, articulando “[...] todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 107).

Na modernidade, apesar do surgimento de novas formas de poder e identidades sociais, vivemos em um sistema no qual se estruturam as violências impostas pelo regime aristocrático, monárquico, conservador, autoritário, cuja perspectiva eurocêntrica silencia, apaga e dizima todo um grupo (ou vários grupos). Como Lélia Gonzalez (2020) explica:

As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante (Gonzalez, 2020, p. 131).

Ao discutir a constituição da América Latina – território onde predominam línguas derivam do latim, abrangendo o México, na América do Norte, e a quase totalidade da América Central e do Sul, incluindo o Brasil –, é crucial reconhecer como esses processos históricos

³⁷Inicialmente seriam quatro anos de curso, que acabaram se estendendo até setembro do quarto ano devido à pandemia da covid-19 e ao tempo necessário para adaptação à realidade daquele momento.

moldam nossa realidade contemporânea, conjuntura que é marcada pelos desdobramentos advindos dos séculos de opressão e de sua independência tardia. Posicionar o Brasil nesse contexto é fundamental para entendermos as raízes das contínuas batalhas que enfrentamos, como brasileiras e brasileiros, contra a desigualdade social e as assimetrias de poder estabelecidas entre gênero, raça, classe, sexualidade, origem e outros aspectos interseccionais. Da mesma forma, a trajetória comum dos países latino-americanos ajuda a perceber o Brasil como parte integrante da América Latina, profundamente ligado ao seu passado sociopolítico e histórico.

Essa noção ecoa, ainda, as identidades diversas que habitam a região. Segundo Gonzalez (2020, p. 130), a América Latina “[...] é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa”, por isso, a pesquisadora defende a necessidade de uma resistência pautada na categoria de “Amefricanidade”. Para ela:

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade (*‘Amefricaninity’*) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA [...]. Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretção e criação de novas formas) que é a frocentrada [...].

Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo (Gonzalez, 2020, p. 134-135).

Esse conceito valoriza uma identidade afro-latino-americana, destacando o reconhecimento das raízes africanas na construção da identidade dos povos da América Latina. Por outro lado, compreende que a violenta travessia de africanas e africanos escravizadas/escravizados para o continente americano resultou em trajetórias distintas e particulares. Como consequência, os países latino-americanos se constituem por uma história compartilhada de opressão e resistência que mobiliza a formação de identidades coletivas muito particulares, embora sempre plurais.

Como estudante de formação inicial para professora, antes mesmo de adquirir conhecimento extenso sobre essas teorias, eu já experimentava na pele o que significava ser negra na América Latina, experiência que relatei na seção anterior. Eu já reconhecia que meu corpo e minhas ações tinham uma dimensão política, carregando uma responsabilidade individual no contexto do bem coletivo. Ao considerar meu papel na comunidade como futura professora, buscava alinhar minhas práticas com minhas crenças, utilizando-as como forma de

resistência em um corpo que está constantemente em luta.

Em 2021, o mundo enfrentava há quase dois anos uma pandemia³⁸ viral de covid-19. Eu havia retornado para a casa da minha mãe e entrado em quarentena. Após um longo período de adaptação, as aulas, que haviam sido paralisadas, retornaram no formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE)³⁹. Apesar do medo e da incerteza que permearam aquele tempo, houve uma vantagem para aqueles que tiveram acesso ao ERE: a tecnologia se mostrou uma grande aliada, permitindo a conexão entre pessoas quando a proximidade física representava um risco.

Foi nesse contexto que, em busca de campos de estágio na área de espanhol, minha amiga Dayane me convidou para criarmos, nós mesmas, um espaço para atuar sob orientação de professores que nos auxiliariam no processo. Foi então que surgiu a ideia de um cursinho popular e gratuito de espanhol, com aulas síncronas e assíncronas, realizadas remotamente, vinculado ao IF Sudeste MG como um projeto de extensão. Convidamos dois professores para coordenar esse projeto, que, de fato, se tornou uma realidade a partir de agosto de 2021. Essa experiência foi incrivelmente enriquecedora e me ajudou a desenvolver habilidades para me tornar uma futura professora de espanhol. Durante a fase de estruturação e elaboração da proposta, fomos apresentadas ao conceito de pedagogias decoloniais, que foi incorporado como base teórica e prática do cursinho.

O princípio da decolonialidade (Quijano, 2005) emergiu como uma poderosa conceituação teórica e atitude revolucionária ao buscar estratégias para desafiar essa colonialidade, muitas vezes invisível, manifestada nas diversas formas de poder. Ao aplicá-lo ao ensino de espanhol, o que se propõe é destacar o sul global, a América Latina, relacionando-o às diversidades linguísticas do espanhol/dos espanhóis e celebrando os diferentes sotaques, gírias e vocabulários de cada país. Isso nos permite dialogar com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003, 2008), ao promover um ensino da língua espanhola que valoriza as identidades do sul, incluindo negros e indígenas.

É nessa perspectiva que utilizo o termo “espanhol decolonial”. A decolonização do ensino, sendo um eterno “por fazer”, contínuo e inacabado, é um compromisso que assumi ao longo da minha formação como professora. Defendo que o ensino deve ser uma prática constante e consciente em prol da liberdade. Reconheço que não é um trabalho fácil,

³⁸Minha experiência docente nesse período será narrada com detalhes na próxima seção.

³⁹Foi uma medida implementada de forma temporária e emergencial para manter o ensino durante o período de isolamento provocado pela pandemia do vírus da covid-19. Com a impossibilidade de realizar aulas presenciais, o Ensino Remoto Emergencial teve a proposta de retomar as atividades por meio de videoconferências em plataformas digitais, mantendo a comunicação entre alunos, professores e a comunidade escolar e/ou acadêmica. Apesar desse intento, muitas desigualdades foram evidenciadas pelo ERE, criando um abismo social entre aqueles que tiveram acesso às aulas remotas e aqueles que não tiveram.

considerando as estruturas profundamente enraizadas que precisamos desconstruir para superar preconceitos e quebrar paradigmas limitantes e segregadores. No entanto, apoio-me em minhas identidades e nas de outros com a esperança⁴⁰ de promover o empoderamento de grupos contra-hegemônicos por meio do ensino de espanhol sob a perspectiva de uma pedagogia decolonial. Isso implica em um ensino comprometido e engajado na/com a luta antirracista, antissexista e anticolonialista e pela diversidade de corpos desviantes⁴¹ (Costa Junior, 2024), privilegiando narrativas que frequentemente são silenciadas, mas que resistem em diversos espaços da nossa sociedade e nas sociedades vizinhas.

Minhas identidades racial, latino-americana e docente estão sendo construídas ao longo do tempo, contudo, só ganharam significado para mim quando tive acesso a esse conhecimento durante minha graduação. Ao me reconhecer como mulher negra e latino-americana fui me encontrando na profissão e na vida como uma cidadã política. A partir do que sou, do que me identifico, do que acredito e defendo, busco orientar minhas práticas, em um constante ciclo de reflexão-ação-reflexão. Como professora de espanhol nesse nosso Brasil, encontro-me naqueles que viram, sentiram e viveram suas profissões, suas vozes e suas existências serem, assim com a Lei do Espanhol, anuladas perante o Estado, embora jamais apagadas da história. Na coletividade, nós, professoras e professores de espanhol, encontramos maneiras de manter viva essa língua que, antes de mais nada, nos encontra.

Olhando para o meu passado, quando o espanhol era não mais que um ritmo, uma novela à que assistia, uma canção de que eu gostava, jamais poderia imaginar que, anos depois, ele se tornaria um caminho para minha resistência. Uma língua que me conecta profundamente com minhas raízes latino-americanas e me dá forças para trilhar minha caminhada. Ela carrega a história de muitos, de minha ancestralidade e de um continente que, apesar das imposições coloniais, segue se reinventando e resistindo. Hoje, encontro-me não apenas como professora de espanhol, e sim como uma mulher negra e latino-americana que, ao ensinar, se fortalece e reafirma sua identidade. O espanhol, então, faz-se mais do que só um meio de comunicação: torna-se um espaço de resistência e afirmação de quem somos, de onde viemos e para onde queremos ir. Na infância, ele foi alimento da minha alma para que, hoje, forte e nutrida, pudesse seguir *enfrente*⁴²!

⁴⁰Como para Paulo Freire (2001), não me refiro a um sentimento passivo, mas a uma força que impulsiona ativamente para uma ação política rumo à transformação do *status quo*.

⁴¹Segundo Costa Junior (2024, p. 61), são corpos desviantes: “[...] o corpo periférico, favelado, gordo, preto, indígena, afrodiaspórico, cigano, miscigenado, o corpo LGBTQIAPN+, o corpo com deficiência, o corpo feminino, transviado, travestido, o corpo tatuado, o corpo político, dentre toda uma diversidade de corpos que se contrapõem ao corpo padrão, ao corpo modelo, aos estereótipos do corpo ideal”.

⁴²Em frente e enfrentando!

4 A POTÊNCIA DA CAMINHADA

O que é ser professora? Ironicamente, foi quando me formei que essa pergunta mais ecoou em minha mente.

Nos quase cinco anos em que cursei a Licenciatura em Letras, entre março de 2018 e 30 de setembro de 2022, data da minha solenidade de colação de grau, ser professora foi uma questão muito refletida, estudada e, por meio da minha participação em programas de ensino e extensão e dos estágios, vivenciada. Como relatei na terceira seção desta dissertação, a escolha pelo curso foi difícil, mas, logo percebi, acertada. Desde a primeira oportunidade que tive de lecionar, no segundo período da faculdade, por meio da participação no projeto de extensão “Nós e Artes: uma proposta de leitura e produção de textos através dos grandes mestres da pintura” (PIAEX/2018)⁴³, descobri que gostava de dar aulas. Mesmo de forma ingênua, por estar apenas no início da graduação, a experiência de vivenciar a docência foi muito importante para que eu decidisse continuar os estudos naquele primeiro ano. Isso, porém, não significa que tenha sido fácil.

O projeto consistiu na oferta de oficinas artístico-culturais de leitura e de produção de textos em língua portuguesa. Foi destinado a alunas/alunos de idades diversas de uma escola municipal de São João del-Rei e ocorria sempre às 13 horas das quartas-feiras, após as aulas, durante o período de maio a dezembro de 2018. Para resgatar essas memórias, revisei os diários de bordo⁴⁴ que fiz durante meu tempo de atuação nesse projeto:

Os alunos estavam muito agitados e pouco receptivos. Queriam ir para a quadra e não prestavam atenção nos conceitos trabalhados em sala. Além disso, a conversação estava excessiva e, em várias ocasiões, sentimos a necessidade de falar mais alto do que eles. Foi necessária, então, a intervenção da diretora e do professor responsável para acalmá-los. Apesar disso, o efeito foi passageiro, pois a desordem retornou ao ambiente. Os alunos voltaram a conversar em voz alta e de forma excessiva, além de se levantar das cadeiras e andar pela sala (Diário de bordo, 23 maio 2018. Acervo pessoal).

Os alunos ainda estavam dispersos, mas, devido ao número reduzido de hoje, foi mais fácil controlar a bagunça. Tivemos um total de 10 alunos. O que mais atrapalha a aula é a conversação, seja ela paralela ou relacionada à interação com o conteúdo. Nós gostamos de incentivá-los a participar, o que tem um efeito positivo no desenvolvimento dos alunos, mas também gera uma excitação que foge do nosso controle. Eles andam muito pela sala e conversam muito alto. No entanto, o resultado da aula acaba sendo melhor do que nos outros dias (Diário de bordo, 6 jun. 2018).

⁴³Projeto vinculado ao Programa de Extensão “Centro de Linguagens e de Letramentos (CELL)” (PIAEX/2018) do IF Sudeste MG, *campus* São João del-Rei, do qual participei durante maio a dezembro de 2018.

⁴⁴A escrita dos diários de bordo foi uma exigência do projeto “Nós e Artes” e serviu como forma de registro das atividades realizadas e contabilização de frequência. Jamais imaginaria que, anos depois, seria um material de reflexão para esta pesquisa.

Acervo pessoal).

A turma estava composta por 14 alunos, com bastante conversa paralela. Ao contrário dos outros dias, os meninos mais velhos interagiram mais. Um deles, em especial, fez comentários sobre sua aproximação com o grafite e os desenhos, demonstrando também seus conhecimentos sobre cores e profundidade (Diário de bordo, 13 jun. 2018. Acervo pessoal).

Os alunos estavam agitados, porém, participativos, dando suas opiniões. A aula foi produtiva, o conteúdo preparado foi passado, sobrando ainda 15 minutos. Fomos para a quadra e os alunos brincaram (Diário de bordo, 20 jun. 2018. Acervo pessoal).

Os alunos estavam em menor número, o que facilitou o controle da conversa paralela. Além disso, estavam mais interessados na aula, demonstrando uma produtividade maior (Diário de bordo, 22 ago. 2018. Acervo pessoal).

Continuamos no dia 21 com uma aula na sala de informática sobre releitura e representatividade, com foco na artista Harmonia Rosales. Os alunos já estavam na sala de informática, o que dificultou a atenção, que estava voltada para os computadores. No entanto, um aluno, em particular, se interessou bastante pelo assunto e começou a usar os computadores como uma ótima ferramenta de pesquisa para analisar melhor as pinturas. Foi um momento rico de discussão sobre a representatividade das minorias, especialmente a negra. Não tivemos tempo de realizar a atividade prática de releituras, mas, ainda assim, a aula foi de grande valia (Diário de bordo, 21 nov. 2018. Acervo pessoal).

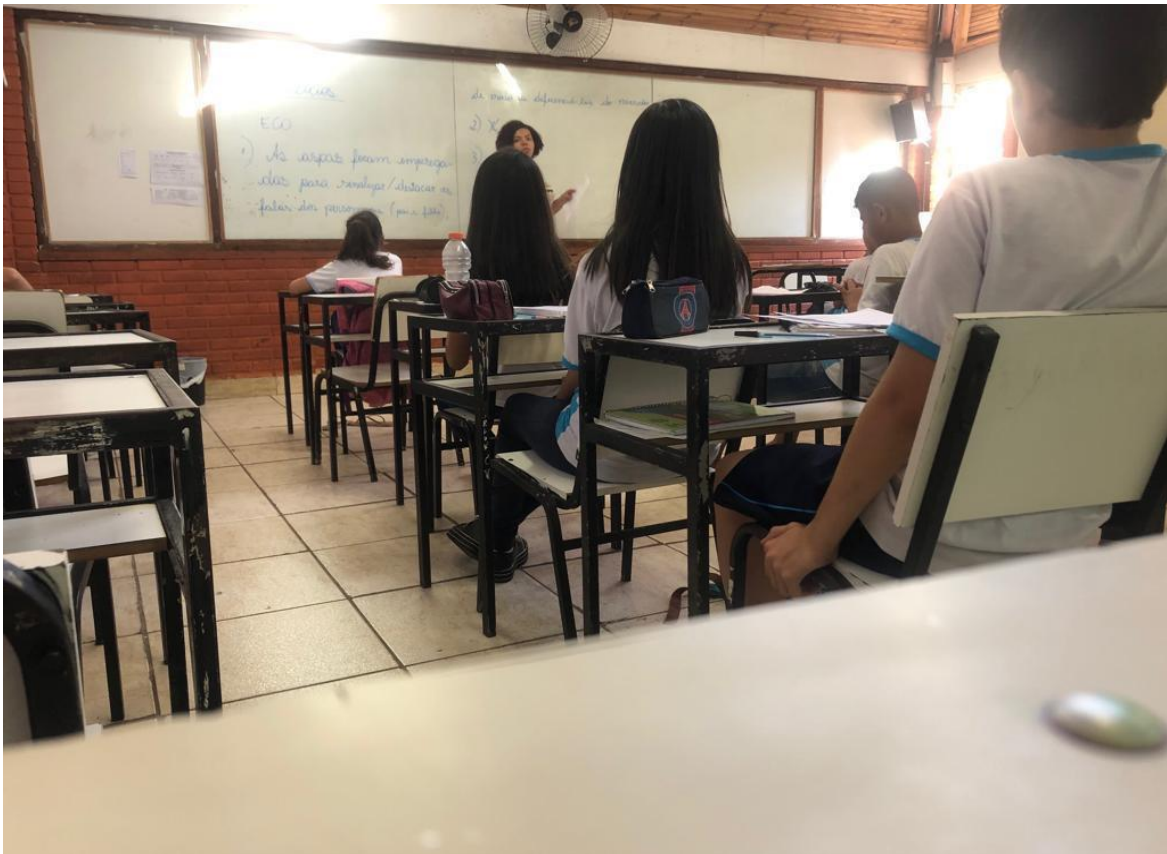
Reler o que narrei, tantos anos depois, despertou em mim as lembranças dos primeiros momentos em que vivenciei, na prática, as teorias, ainda rasas, que estudava na graduação. A falta de didática para manter a turma interessada na discussão é notável desde as primeiras narrativas. Embora esse desafio tenha se mantido até o final da minha participação no projeto, com o tempo, percebi os pontos positivos (o maior engajamento da turma, a potencialidade de promover discussões que partem da realidade da aluna/do aluno e a minha melhora na gestão de sala), que, em determinado momento, passaram a ser mais valorizados pelo meu olhar, como pequenas vitórias. Ali, em contato com as crianças, atuando, entre os altos e baixos da profissão, eu me formava professora.

Poucos meses após entrar para o “Nós e Artes”, fui contemplada com uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa, do qual participei entre 1º de agosto de 2018 e 31 de janeiro de 2020. Este contou com a presença mais próxima do coordenador, que realizava jornadas formativas regulares para nos preparar para a atuação. Com isso, o programa se organizou por meio de reuniões de orientação, com troca de experiências entre as/os bolsistas, as preceptoras (professoras das escolas-alvo da iniciativa) e o coordenador; leituras e discussão de textos; ambientação na escola e observação de aulas; promoção de uma aproximação com as alunas/os alunos e com a comunidade escolar interna e externa; e, só então, a regência, que era realizada em duplas.

Todas essas ações citadas contribuíram para que o programa atuasse como um agente

formativo, complementando meus estudos e estabelecendo uma prática docente, ainda que na graduação, cada vez mais consciente, crítica e significativa, considerando o público-alvo em questão, o contexto da escola e a realidade da profissão. Como mostra a fotografia abaixo (Figura 3), registro de uma aula sobre pontuações para a turma do 6º ano, ali, também, eu me formava professora.

Figura 3 – Fotografia da regência na turma do 6º ano (5 de outubro de 2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

O término da minha participação no PIBID, em janeiro de 2020, coincidiu com o início da pandemia da covid-19 no Brasil, que, em março desse ano, exigiu que as atividades presenciais fossem paralisadas por tempo indeterminado. Com isso, a retomada das atividades acadêmicas só ocorreu em 21 de setembro, por meio do ERE, como explicado na seção anterior. Nesse sentido, o curso teve um atraso considerável, fazendo com que eu iniciasse o 5º período e, conseqüentemente, a primeira disciplina de estágio apenas com a recomposição do semestre, em regime remoto. A nova configuração trouxe consigo outros desafios à prática docente e uma nova ótica para nossos processos formativos.

A grade curricular do curso estabelecia quatro disciplinas de estágio de Língua

Portuguesa (distribuídas do 5º ao 8º período) e apenas três de Língua Espanhola (do 6º ao 8º período), o que, por si só, já refletia a desvalorização da segunda língua (como discutido na seção 3 desta dissertação), inclusive na própria instituição que a ofertava, uma vez que sua carga horária de atividades práticas era reduzida. Além disso, havia uma menor oferta de iniciativas de projetos de ensino e extensão voltados para o espanhol. Desse modo, meus primeiros anos de formação foram dedicados principalmente ao ensino da língua portuguesa, embora eu sempre tenha desejado trabalhar mais com o espanhol.

Concomitantemente ao primeiro estágio de Língua Portuguesa, fui contemplada com a bolsa de um novo programa, dessa vez o de Residência Pedagógica (RP) do IF Sudeste MG (Edital nº 13/2020), também de português, que ocorreu entre 1º de novembro de 2020 e 30 de abril de 2022. A estrutura foi semelhante à do PIBID, porém adaptada ao ambiente virtual, com encontros frequentes para a discussão de leituras, orientação e trocas de experiências. Além disso, contou com a regência de Língua Portuguesa, realizada em dupla, na turma do 9º ano do ensino fundamental da escola estadual parceira. A princípio, as atividades ocorreram em um grupo do WhatsApp, durante o horário regular das aulas. O intuito era servir como um apoio para as dúvidas que surgissem sobre o conteúdo dos Planos de Estudo Tutorado (PETs)⁴⁵, apostilas elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para uso durante o ensino remoto e contabilização de frequência.

No entanto, essa nova organização implicou novos desafios para a atuação docente. Como discutido na seção 3, o ERE evidenciou inúmeras desigualdades sociais, entre elas, a dificuldade (ou impossibilidade) da participação das alunas/dos alunos nas aulas, por falta de acesso à internet, a recursos tecnológicos ou ao letramento digital. Muitas crianças não tinham celular e dependiam do aparelho dos pais. Às vezes, as famílias tinham mais de uma filha/um filho em idade escolar e precisavam compartilhar um único aparelho para que as duas ou mais crianças pudessem assistir às aulas ao mesmo tempo. Além disso, havia a necessidade de os pais disponibilizarem o aparelho e fiscalizarem seu uso adequado, pois muitos precisavam trabalhar, apesar do isolamento social.

Ademais, os desafios estruturais e materiais para a manutenção do formato *online* das aulas não foram os únicos a contribuir para a impermanência ou evasão escolar. Destaco o impacto na saúde física, mental e emocional, que comprometeu o bem-estar da criança e da/do

⁴⁵É importante citar que os PETs foram resultado de uma ação provisória e emergencial, sendo sua qualidade questionada por muitos educadores devido a erros conceituais, problemas de revisão e plágios (Pimentel; Mello, 2020), o que comprometeu a confiança no material. Além disso, não teve um caráter avaliativo sobre a aprendizagem, de modo que, ainda hoje, a Educação sofre com os impactos provocados pela falta de uma política mais eficiente.

adolescente, bem como das/dos docentes envolvidas/envolvidos no contexto do ensino emergencial durante a pandemia. Muitas foram as pesquisas sobre a influência das inovações tecnológicas na dinâmica das atividades acadêmicas e escolares naquele período, como mostram as coletâneas de artigos organizados por Silva Júnior (2021), por Mendonça, Andreatta e Schlude (2021), pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2021) e por Rigolon (2024). Em todos os trabalhos citados, foi observado como o cenário pandêmico, em muitos casos, agravou as condições de trabalho, precarizou o ensino e afetou a saúde de docentes, crianças, adolescentes e universitárias/universitários, refletindo direta ou indiretamente no tempo dedicado aos estudos e na qualidade do ensino.

Diante dessa realidade, os momentos de estudo e reflexão do grupo do Residência Pedagógica tiveram um olhar particular para as ações que pudessem promover estratégias socioafetivas para reaproximar a comunidade escolar, ainda que de forma virtual. Dessas reflexões, surgiu a ideia de realizar uma festa junina virtual, em colaboração com a equipe pedagógica da escola, de modo que todas/todos pudessem se envolver na organização e no planejamento da festa. As/Os residentes, professoras/professores, diretora, coordenadora e demais funcionárias/funcionários gravaram um vídeo em clima festivo, que foi posteriormente divulgado nos grupos de WhatsApp para incentivar a participação das alunas/dos alunos nas atividades que ocorreriam durante as duas semanas que antecederam a festa.

As aulas de português centraram-se nas atividades de resgate da memória da tradição junina, com atividades de pesquisa e entrevista com os familiares. Como a escola atendia predominantemente alunas/alunos da zona rural, cujas famílias se dedicavam à agricultura familiar, incentivamos a preparação de algum prato típico junino de fácil acesso para celebrarmos durante as gincanas *online* entre as turmas. A culminância dos trabalhos se deu na manhã de sábado de dia 26 de junho de 2021, data da festa junina virtual, que ocorreu de forma síncrona, via Google Meet (Figura 4). Essa experiência me mostrou que, ao me inserir não apenas como universitária, mas como residente do programa RP, assumindo o papel de docente e auxiliando a comunidade escolar ante os desafios enfrentados naquele período, assim também me formava professora.

Figura 4 – Captura de tela da festa junina virtual (26 de junho de 2021)



Fonte: Arquivo pessoal.

Tendo vivido nesse cenário, eu não estive isenta dos impactos provocados pela covid-19. Ao mesmo tempo em que me dedicava a contribuir com a realidade de minhas alunas/meus alunos, eu enfrentava as minhas próprias dificuldades. Desde o início da graduação, fui uma aluna aplicada, motivada a realizar as atividades com bastante dedicação, e estava determinada a aproveitar o privilégio de ter o meu tempo exclusivamente direcionado aos estudos da melhor forma possível. Como relatei acima e nas seções anteriores, envolvi-me em diversos projetos e programas de ensino e extensão, grupos de estudo e organização de eventos, usufruindo de todas as oportunidades possíveis para me tornar uma profissional qualificada. E eu fiz isso com muito empenho e apreço nos dois primeiros anos presenciais (2018 e 2019) do curso. Após esse período, a mesma vontade, outros tantos desafios. Passar pelos anos finais da graduação em meio a uma pandemia mudou completamente a minha rotina e o meu foco. E a mim.

A sensação do medo da morte até hoje me persegue. Minha família convivia já há alguns anos com a comorbidade do meu avô⁴⁶, que estava muito debilitado, precisando de cuidados especiais a todo momento. Não era uma rotina fácil, considerando que, além de ser uma atividade extremamente melindrosa e exaustiva, o cuidado se estendia à minha avó – que já tinha seus 86 anos e estava iniciando com sintomas do que mais tarde se diagnosticou como Alzheimer – e à minha tia – que tem paralisia infantil. Diante disso, minha família fazia um revezamento entre as filhas/os filhos para que cada uma/um pudesse assumir a responsabilidade por determinados dias da semana. No entanto, a apreensão de fazer isso em um intervalo de

⁴⁶Faço, aqui, uma menção honrosa ao vovô Bonezinho, que acabou partindo em 3 de outubro de 2021. Enquanto o mundo todo ainda sucumbia à incerteza da covid-19, a sua falta jamais gerou dúvida. E o seu amor será, para sempre, a minha certeza.

significativa contaminação pelo vírus da covid-19 era muito grande. E o medo, constante.

Tempos depois, minha mãe adoeceu. Ela, ainda muito jovem, muito ativa, que nunca sofrera com nenhum problema de saúde até então, num curto prazo, sofreu quatro AVCs. Em decorrência disso, outras complicações surgiram. Passamos por vários diagnósticos, cirurgias e tratamentos. O ar, tão perigoso àquela época, mas, ironicamente, tão necessário para a vida humana, faltou-me diversas vezes. O medo de perder a minha mãe foi, com toda certeza, o maior medo da minha vida. Como conciliar tudo isso com os estudos? Como estar bem em uma realidade que adoce? O jeito era continuar caminhando, mesmo que, naquele contexto, fosse do quarto para a sala e da sala para a cozinha.

Como dito, ao longo da minha formação, as oportunidades de docência em espanhol foram limitadas, seja pelas poucas iniciativas extracurriculares, pelo início mais tardio do estágio ou pela estruturação precarizada do ERE. Em fevereiro de 2021, iniciei o primeiro estágio de espanhol e, em abril, o segundo, ambos em turmas de cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Juiz de Fora. Inicialmente, as aulas ocorriam de forma assíncrona, contando apenas com o envio de materiais de estudo e atividades, como exemplifica a Figura 5, a seguir, para que as alunas/os alunos pudessem realizá-las de forma autônoma e enviá-las, por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (plataformas AVA), para computação de frequência.

Figura 5 – Captura de tela da atividade, via Padlet, sobre verbos ser e estar em espanhol durante a realização do estágio

The screenshot shows a Padlet board with the following content:

- Los usos del verbo "Ser"**: El verbo ser se emplea en español en las siguientes situaciones:
 - aparición física o rasgos de la personalidad inherentes; Ejemplo: Félix y Raúl **son** altos.
 - identidad o rasgos permanentes (nacionalidad, credo, etc); Ejemplo:
- Los usos del verbo "Estar"**: El verbo estar se emplea en español en las siguientes situaciones:
 - estados de ánimo o de salud coyunturales; Ejemplo: **Está** triste por el examen.
 - aspecto; Ejemplo: Mi abuela **está** muy joven para su edad.
- ¡Acción!**: Practiquemos el conocimiento de los verbos Ser e Estar. Aquí tenemos una secuencia de memes de Tulla Luana, en la que tendrás que escribir un subtítulo en los comentarios de cada uno. Atención: Tenés que utilizar uno de los dos verbos y conjugarlos de acuerdo con las instrucciones. ¡OJO! El primer es un ejemplo.
- Tú estás hablando de Tulla. (ella)**: Image of a woman (Tulla Luana) with a speech bubble.
- Tú estás hablando con Tulla. (tú)**: Image of a woman (Tulla Luana) with a speech bubble.

Fonte: Arquivo pessoal.

Além disso, havia períodos regulares de plantão tira-dúvidas via WhatsApp, durante os quais eu e as demais estagiárias podíamos atuar de forma mais próxima, embora a demanda fosse pequena. Com o passar do tempo e as reestruturações do modelo de aulas, estas, que antes eram totalmente assíncronas, passaram a ser divididas entre assíncronas e síncronas. Foi somente ao final do segundo estágio, em agosto de 2021, que, com minha dupla, pude realizar a minha primeira regência síncrona em uma aula de espanhol.

As trocas de experiências com as professoras orientadoras, as supervisoras dos estágios e as/os demais colegas estagiárias/estagiários, a participação em reuniões pedagógicas, a elaboração, correção e *feedback* de atividades e, finalmente, a aula que ministrei: em tudo isso, eu me formava como professora. Dessa vez, professora de espanhol. Apesar de todo o caminho ter sido importante para a constituição dessa identidade, as aulas teóricas que tive, as leituras e as práticas de ensino em português, que foram partes importantes para minha formação integral, eu sentia muita falta da atuação em espanhol.

Minha aflição refletia o déficit que eu sentia em relação à minha formação, como uma falta que impedia a minha construção plena como a professora de espanhol que eu desejava ser. Antes de mim, Freire (1987, 1996) já levantava a importância de uma formação docente que mantivesse uma relação dialética entre teoria e prática, ou seja, na qual uma não existe sem a outra, pois ambas estão em um processo contínuo e recíproco, inseparável e infundável, quando o objetivo é alcançar uma educação crítica e transformadora. Ele afirmava que “[...] estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação” (Freire, 1987, p. 125). Nesse sentido, a reflexão sobre a teoria não pode estar desassociada da ação prática, mas em uma relação constante e cíclica. Como professora de espanhol, naquele momento da minha formação, vivenciando a docência dessa língua, ainda que nos limites impostos pelo contexto do estágio remoto, eu me vi capaz de agir, refletir sobre minha ação e, então, agir de forma diferente e, potencialmente, melhor.

A partir da compreensão desse processo, que tanto me satisfaz, passei a buscar formas de me inserir mais na prática docente. Assim surgiu o “Espanhol para Todos”⁴⁷, o cursinho popular que citei na seção anterior. A iniciativa de criá-lo, desde a elaboração do projeto até a sua realização, atuando como professora de uma das turmas, foi o que me aproximou da decolonialidade como teoria e prática. Pude, pela primeira vez, levá-la para as aulas de

⁴⁷Recentemente, eu publiquei um artigo que relata a importância desse projeto na minha busca como professora decolonial. O texto se intitula “‘Espanhol para Todos’: uma autoetnografia do entender-se professora decolonial” (Rodrigues; Assis, 2024).

espanhol, refletir sobre o processo e, em seguida, refazê-lo transformado. Sabiamente, Freire (1996, p. 24) disse: “[q]uando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade”. A magia de ensinar nunca esteve tão escancarada para mim, pois eu era capaz de visualizar, mais do que saber, que o conhecimento não é uma mera transmissão, mas uma desafiadora construção coletiva. E, junto à equipe do cursinho e às alunas/aos alunos, eu não só ensinava, aprendia.

Minha participação no cursinho foi contabilizada como meu terceiro e último estágio de Língua Espanhola, que ocorreu entre 1º de agosto e 17 de dezembro de 2021. Poucos meses depois, em 15 de fevereiro de 2022, o semestre foi finalizado e me dediquei apenas à escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual relatei algumas de minhas experiências no cursinho de espanhol. Em 30 de setembro de 2022, já com uma situação mais controlada em relação ao vírus da covid-19, após o começo das campanhas de vacinação, participei presencialmente da cerimônia de colação de grau, tornando-me oficialmente professora.

Quando encerramos um ciclo, uma infinidade de possibilidades se abre, mesmo que, de início, nos custe enxergá-las ou aceitá-las. O fato é que, quando não sabemos para onde seguir – seja sul, norte, oeste ou leste –, tudo é direção. Então, por que depois de tantas experiências enriquecedoras, que me qualificaram para a realidade profissional, após conquistar o título com tanto esforço e dedicação, eu me senti sem rumo? E, depois de ter enfrentado uma pandemia que muitos não conseguiram superar totalmente, inclusive eu, ou sequer ver o fim, como lidar com o que viria depois, após o improvável acontecer e eu sobreviver a tudo isso? Ao revisitar as minhas memórias como uma recém-formada que, de repente, perde o conforto da bússola acadêmica, que sempre orientou para uma direção, vejo que não estou tão distante dos sentimentos que experimento agora, escrevendo esta dissertação e prestes a concluir a pós-graduação: a incerteza de estar em um terreno novo, no qual ainda não se sabe se é seguro pisar.

Desde fevereiro de 2022, quando minhas aulas se encerraram, até março de 2023, me mantive distante da profissão, dedicando meu tempo à pesquisa para o meu TCC e, posteriormente, aos estudos para o processo da pós-graduação. Não estava dando aulas nem fazendo outros trabalhos na minha área, e esse afastamento fez com que minha identidade docente deixasse de estar em evidência, conflitando com minhas (várias) identidades que coexistiam naquele dado espaço-tempo (Hall, 2000). Nesse cenário, eu era mais a Millena dona de casa, que auxiliava nas tarefas domésticas; a Millena pesquisadora terminando o TCC; a Millena cuidadora, que se dedicava aos cuidados da mãe, avó e tia; a Millena mãe de pet, que

se reenergizava na presença das suas duas⁴⁸ cachorrinhas, Mellany e Ariel; até mesmo a Millena desempregada, que ansiava por uma mudança na sua situação; e tantas outras possíveis identidades que ressoavam mais forte em mim do que a Millena professora. Todavia, eu não estava satisfeita dessa maneira, eu queria, mais do que nunca, reconectar-me com minha profissão. Então, retomar meus estudos e me capacitar para ser uma melhor professora se tornou o caminho mais certo para mim – e que bom que pude trilhá-lo na Universidade Federal de Viçosa, como aluna do Mestrado em Letras, a partir de março de 2023.

Investigar-me como professora, desde o início, trouxe diversas inquietações. Estava sendo fiel e ética à minha pesquisa, analisando a mim como algo que eu não estava confiante se era? Eu queria me enxergar de algum modo na profissão, porém, como me chamar “professora” se nem alunas/alunos eu tinha? Era o diploma que me garantia esse título ou era necessário estar em atuação? Se fosse só o diploma, então o que eu estava querendo encontrar com minha pesquisa? Esses questionamentos passaram a me consumir. Eu estava me propondo a investigar minha identidade docente, mas essa era realmente uma identidade que me pertencia? Se eu não *estiver sendo* professora, eu ainda assim o *sou*?

A educação “problematizadora”, defendida por Freire (1987), e que eu tenho buscado cada vez mais, tem uma natureza crítica, questionadora e reflexiva que permite a potência da mudança, da transformação para a liberdade. Nela, compreendem-se os seres humanos como sujeitos históricos e de historicidade, ou seja, capazes de agir, intervir e mudar a história, ao passo que são constituídos pelo seu tempo e suas condições sociais, históricas e culturais. Nesse sentido, o educador “[...] os reconhece [os seres humanos] como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 1987, p. 42). Somada a essa reflexão, a presença constante dessas minhas tantas dúvidas e conflitos internos me dizia que a minha incerteza já era uma resposta: a partir do momento em que eu *não estive sendo* professora, senti como se eu *não fosse*.

A necessidade da prática docente, mais uma vez, foi inquietante. Duvidar de mim mesma atravessou um lugar que, embora me tocasse nas profundezas de meu ser, no meu íntimo, em quem eu sou e no que acredito ser capaz de oferecer ao mundo, refletiu em minha superfície. Senti uma ansiedade muito aflorada, que, aos poucos, ia erguendo muros invisíveis ao meu redor, os quais eu pensava já ter derrubado. Havia muito medo de não ser capaz de suprir as expectativas de quem apenas viria meu currículo e as minhas próprias, sendo eu mesma

⁴⁸Hoje já são três, com a companhia da minha querida Shuri.

tão exigente comigo. Estando no mestrado, no qual a pesquisadora em mim continuava a ocupar um lugar mais proeminente do que a professora, senti-me desesperada. E se a professora de espanhol que eu desejo ser nunca encontrar espaço para se manifestar?

Afortunadamente, na segunda metade do primeiro ano de curso, em outubro de 2023, surgiu uma vaga como professora voluntária para dar aulas *online* das disciplinas de Língua Espanhola I (para alunas/alunos dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Agroindústria Integrados ao Ensino Médio) e Espanhol Instrumental (para alunas/alunos da Graduação em Letras - Português) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

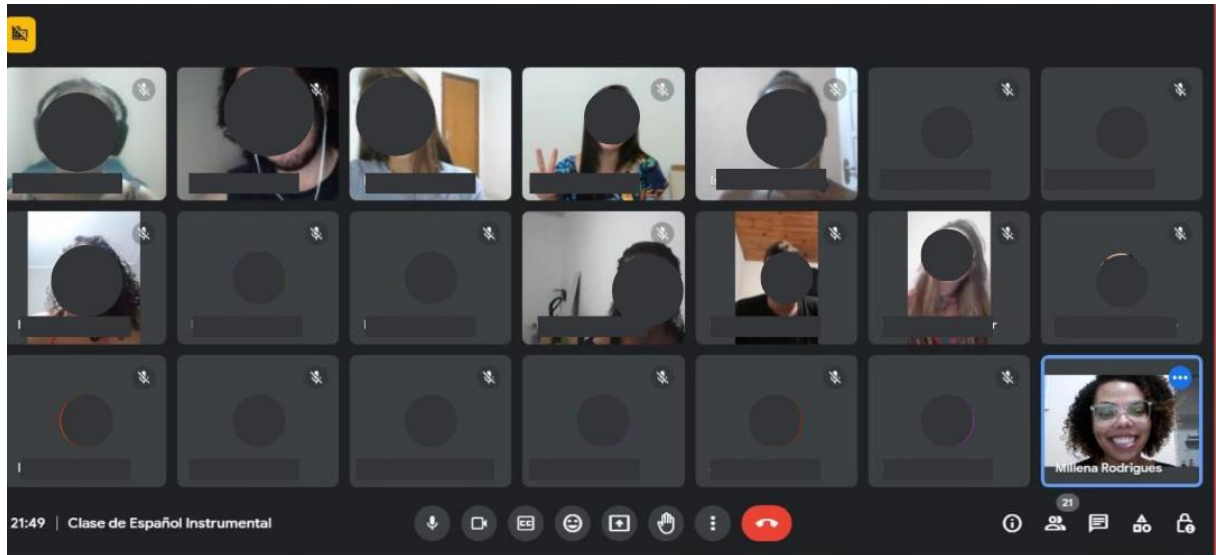
A condição de professora voluntária em uma instituição federal, embora tenha representado uma oportunidade valiosa de retornar à prática docente e me inserir novamente no contexto educacional, hoje, olhando com mais criticidade, levanta questões sobre as dinâmicas de trabalho e o impacto da lógica capitalista nas instituições públicas de ensino. O trabalho não remunerado, que pode ser reputado como uma experiência de enriquecimento profissional, revela as contradições de um sistema que explora a dedicação de suas/seus docentes sem compensá-las/compensá-los de maneira justa. Ao optar por uma vaga voluntária, reconheço a importância da experiência prática e a chance de desenvolver minha trajetória, mas não posso deixar de refletir sobre a precarização do trabalho docente, um processo pelo qual a instituição se beneficia do trabalho gratuito, sem o devido reconhecimento da dedicação e do tempo investido.

De acordo com a perspectiva decolonial, essa situação reforça as desigualdades estruturais e a lógica de exploração que permeia o mercado de trabalho em geral, sendo estendido até para instituições que deveriam zelar pelos direitos das trabalhadoras/dos trabalhadores, como as públicas. Essa contradição é particularmente relevante para minha pesquisa, pois coloca em evidência como a lógica capitalista se infiltra nas esferas mais sensíveis do ensino e da formação profissional, algo que, como professora que se pretende ser decolonial, preciso problematizar e desafiar constantemente. No entanto, naquele momento, tudo o que enxerguei foi a minha ânsia de estar em atuação, aceitando a oportunidade para praticar a docência e me aperfeiçoar cada vez mais. Assim, assinei o Termo de Adesão e o Plano de Trabalho, que me conectaram ao IFES, em 25 de outubro de 2023, ainda que sem vínculo empregatício, e atuei até o final do ano letivo, em 13 de dezembro. Professora voluntária. Foi assim que eu voltei a me sentir inserida na profissão.

As aulas ocorreram via Google Meet, uma vez na semana, durante seis quartas-feiras. Ao todo, participaram oito alunas/alunos da turma de Língua Espanhola I, das 14h20 às 16h00, totalizando 1h40 de duração cada aula, e 43 alunas/alunos da turma de Espanhol Instrumental,

das 18h40 às 22h00, totalizando 3h20 de duração cada aula.

Figura 6 – Captura de tela do último dia de aula com a turma de Espanhol Instrumental (6 de dezembro de 2023)



Fonte: Arquivo pessoal.

Reconectar-me com as alunas/os alunos trouxe significado à minha atuação. A alegria que senti, imortalizada na imagem acima, uma fotografia de sorriso largo, reflete a mesma vivacidade que permanece em minha memória. Como afirma Cena (2012, p. 147), “[...] la fotografía ha sido utilizada para lograr penetrar en aquellos espacios donde la narratividad [...] puede verse complementada y enriquecida por las texturas de sentido”⁴⁹. Desse modo, a fotografia, mais do que uma simples imagem, é um veículo de memória e de significado, que amplifica e complementa as narrativas que vivemos e que somos. Nesse registro, eu fui satisfação, felicidade e realização.

Em certos momentos, a saudade da sala de aula, ainda que da virtual, levava-me a questionar o meu papel. Será que é isso o que eu gosto de fazer? Sim. Percebi que dar aulas é o que eu mais quero, embora estar motivada não torne, necessariamente, o caminho mais fácil. Em minhas práticas encontrei inúmeras dificuldades quanto a como preparar as aulas, selecionar os materiais mais adequados para o nível do grupo e aplicar atividades avaliativas que realmente tivessem propostas justas e coerentes com o que foi estudado. A isso se somava o desafio constante com o compromisso de promover um ensino decolonial.

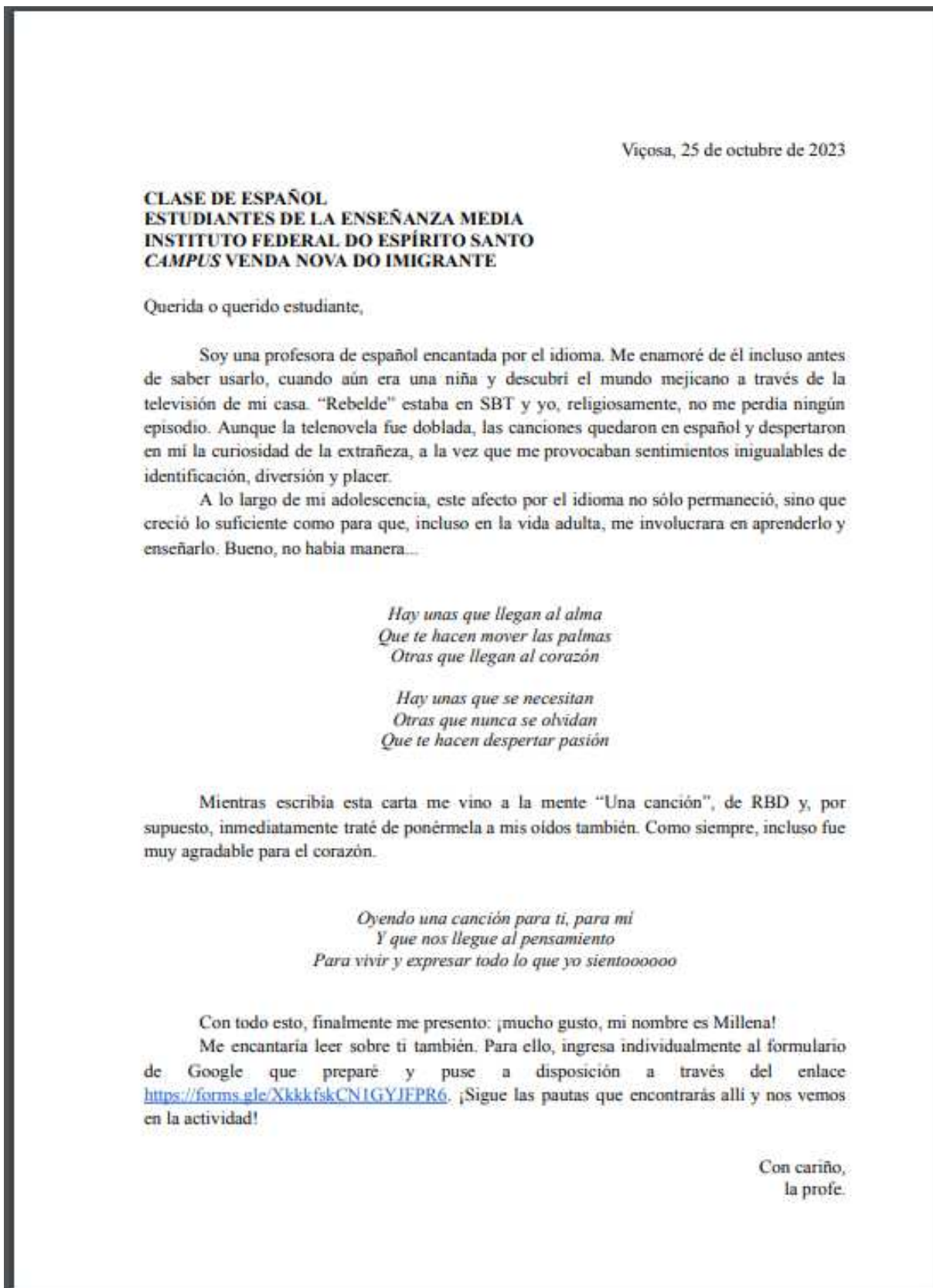
Também me preocupei com quais conteúdos e habilidades seriam desenvolvidos, uma

⁴⁹Tradução: “A fotografia foi utilizada para conseguir penetrar naqueles espaços onde a narratividade [...] pode ver-se complementada e enriquecida pelas texturas de sentido”.

vez que na graduação estudei sobre os documentos que orientam e padronizam o ensino básico, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). No entanto, quais documentos direcionam o ensino superior? Eu estava, pela primeira vez, adentrando esse espaço como professora e essa nova perspectiva me levou a questionar, inclusive, a sua estrutura. Com o auxílio da coordenadora do curso de Licenciatura em Letras - Português e do professor que entrara em licença, baseei-me no plano de ensino e em alguns documentos já elaborados (planilha de avaliação com a distribuição de notas, lista de frequência e calendário acadêmico) para, a partir deles, planejar as minhas aulas e dar continuidade ao trabalho.

A primeira aula das duas turmas, em 25 de outubro de 2023, foi assíncrona devido à minha participação no Simpósio de Integração Acadêmica, promovido pela Universidade Federal de Viçosa. Escrevi às alunas/aos alunos uma carta (Figura 7) com o objetivo de promover uma primeira aproximação, fazendo com que eles conhecessem, de forma mais afetuosa, um pouco sobre minha relação com o espanhol. Ao final, solicitei que clicassem em um *link* do Google Forms e seguissem as orientações fornecidas.

Figura 7 – Minha carta de apresentação



Fonte: Arquivo pessoal.

A primeira parte do formulário solicitava algumas informações pessoais, como nome, turma e pronome utilizado. A segunda tratava-se de um simples nivelamento das quatro habilidades linguísticas referentes à compreensão do espanhol: ler, escrever, falar e ouvir. Essa parte foi muito importante para que eu identificasse o nível da turma a partir de um diagnóstico prévio em relação às experiências anteriores com a língua-alvo. Já a terceira parte orientava sobre a escrita de uma narrativa pessoal, sob a forma de uma carta, na qual as alunas/os alunos deveriam se apresentar. No formulário da turma de Graduação em Letras - Português, utilizei uma poesia de Conceição Evaristo, traduzida para o espanhol, chamada “*De la calma y el silencio*”, com o intuito de promover uma reflexão sobre o ato de escrever a partir de um referencial conhecido por esse público e gerar uma aproximação.

Essa atividade foi bem especial, pois a escrita livre sobre si e sua relação com o espanhol forneceu informações muito valiosas e afetivas para a segunda aula, que seria o primeiro encontro síncrono com as alunas/os alunos. Eu já reconhecia algumas pessoas devido ao que haviam compartilhado, como o interesse pela leitura, por telenovelas mexicanas, músicas em espanhol que gostavam de escutar, se já haviam estudado ou não o espanhol e suas expectativas sobre as aulas. Algumas pessoas se sentiram livres para dividir comigo, inclusive, informações mais pessoais, como a experiência de estudar em outra cidade, de ser trabalhadora-estudante e a saudade da família.

Em todas as aulas, priorizei incluir elementos, materiais e temáticas voltados à América Latina, tendo os estudos decoloniais, principalmente – e não apenas – os de origem afrodescendente, como embasamento teórico. Como de costume, as aulas síncronas se iniciavam com uma música em espanhol para provocar uma imersão no idioma (*input*) enquanto as alunas/os alunos iam entrando na sala de aula virtual. Procurei diversificar o gênero musical e a origem das cantoras/dos cantores. Embora o foco não fosse analisá-las ou compreender totalmente a mensagem estabelecida, esse momento objetivou despertar, por meio do prazer, um interesse autônomo das/dos ouvintes de ir além e engajar-se no aprofundamento da cultura latino-americana.

A disciplina de Espanhol Instrumental era voltada para a habilidade de leitura em espanhol, portanto, foquei em fornecer materiais com perspectivas mais críticas que pudessem gerar reflexão e discussão. Trago como exemplo a aula do dia 22 de novembro de 2023, cujo tema girou em torno das *cholitas* bolivianas, retratadas na Figura 8, que são mulheres de origem indígena que mantêm as roupas tradicionais como forma de resistência à cultura hegemônica. Hoje, as meninas *cholitas* mantêm a tradição, mas a revolucionaram ao unirem a saia tradicional à prática de *skate*.

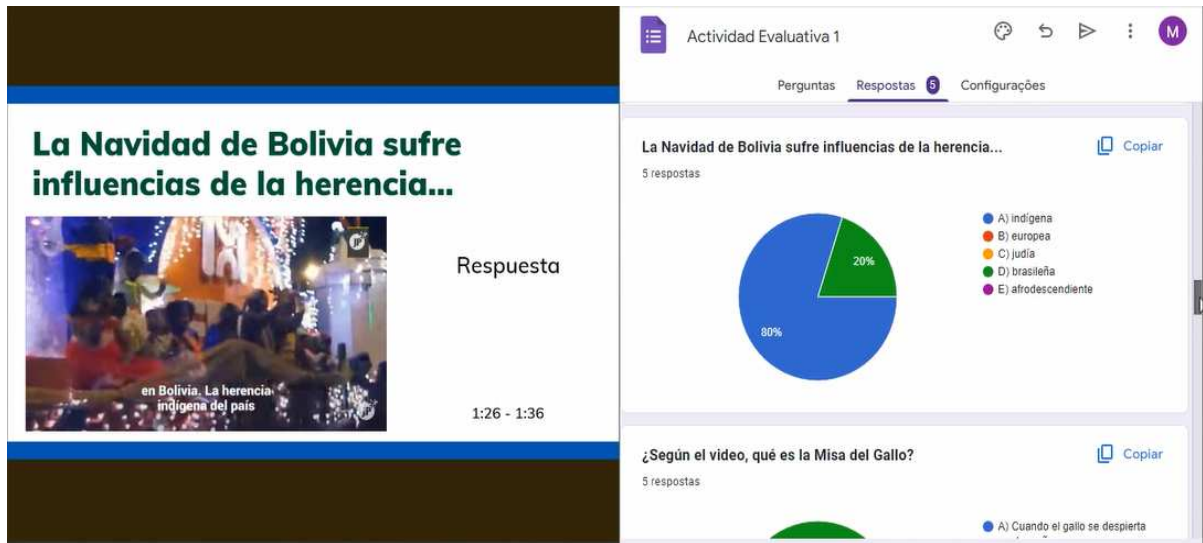
Figura 8 – Cholitas bolivianas



Fonte: Ulloa (2022).

Já na disciplina de Língua Espanhola I, do ensino médio, as duas primeiras aulas síncronas (em 1º e 8 de novembro de 2023) focaram em técnicas de leitura para o Enem e na correção das questões de espanhol que caíram na prova. As demais aulas seguiram pautadas em aspectos socioculturais da América Latina, como, por exemplo, a do dia 22 de novembro de 2023, retratada na Figura 9. Nesse dia, realizamos uma atividade para avaliar a compreensão auditiva das alunas/dos alunos. O vídeo escolhido descrevia alguns costumes natalinos praticados em diversos países latino-americanos.

Figura 9 – Captura de tela da atividade avaliativa da turma de Língua Espanhola I com o foco na compreensão auditiva (22 de novembro de 2023)



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa experiência revelou várias fragilidades que me impulsionaram a buscar, ainda mais, o estudo. No entanto, percebi um avanço significativo em relação às minhas emoções, com uma redução na ansiedade e uma sensação de reencontro com a direção que antes me parecia perdida. Compreendi que, embora haja aspectos que reconheço precisarem de aprimoramento, a base sólida fornecida pela graduação me capacita a seguir aprendendo e desenvolvendo as habilidades necessárias. Essa percepção foi, sem dúvidas, o que me deu maior segurança para trilhar o caminho que escolhi a seguir.

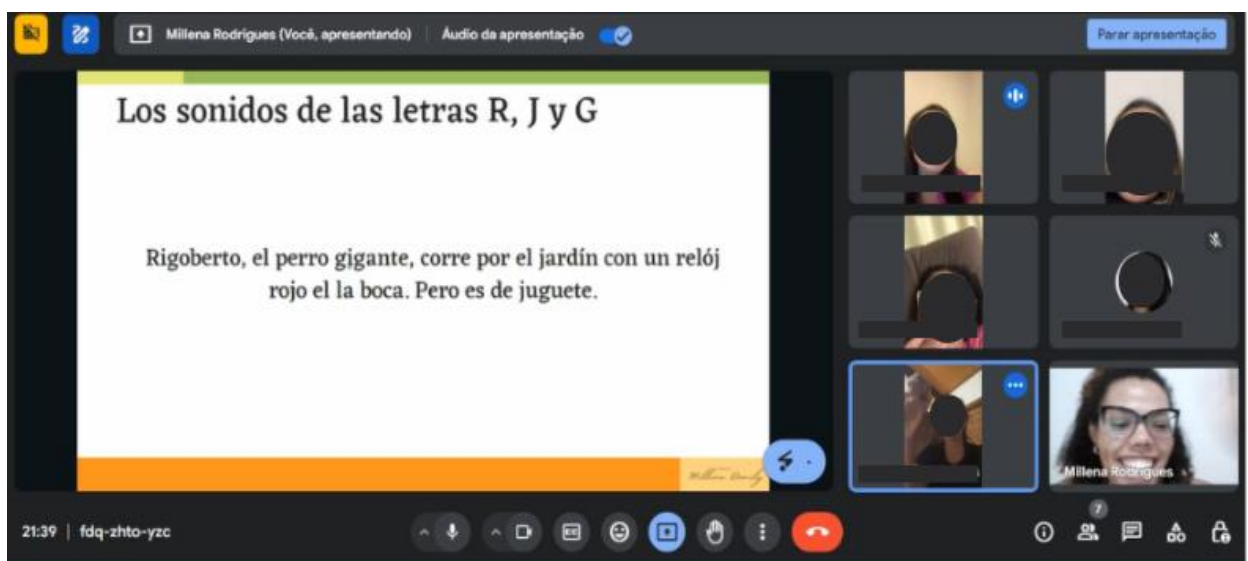
Realizar uma dupla jornada não é tarefa simples; exige tempo, dedicação e uma enorme responsabilidade, especialmente ao lidar com os compromissos do mestrado e as demandas da vida cotidiana, morando sozinha e cuidando dos meus afazeres domésticos. Apesar disso, o retorno positivo sobre minha prática me encheu de satisfação. Esse sentimento, porém, foi se dissipando à medida que finalizei o contrato com o IFES e me vi mais uma vez como alguém que pesquisa o ensino, mas não está plenamente inserida nele. Ao menos não o suficiente para observar uma evolução consistente das minhas práticas e do aprendizado das minhas alunas/dos meus alunos. Pensando melhor, percebo que, na verdade, estou em busca de uma (auto)avaliação constante. Não é meu objetivo ser somente professora; desejo ser uma professora que seja competente no que faz. Entendi que preciso me dedicar cada vez mais aos momentos de docência, pois é no contato com minhas alunas/meus alunos que me sinto, de fato, uma professora. É ali, na relação entre professora e aluna/aluno, que me construo como docente de espanhol, comprometida com a decolonialidade. E é justamente sobre isso que minha

pesquisa se propõe a refletir.

Como uma autoetnógrafa caminhante, como também me constituo ao longo desta pesquisa, preciso me mover conforme as necessidades vão surgindo. Faz parte da minha investigação entender a minha identidade docente e não poderia apenas teorizar sobre ela sem, de fato, vivenciá-la. Desse modo, passei a considerar as oportunidades de docência que surgiam como um possível campo prático da minha análise teórica. Eu sentia que não poderia parar novamente. E foi o que fiz ao convidar minha própria família para participar de um curso *online* de espanhol comigo.

No dia 2 de abril de 2024, formei um grupo com minha mãe, minhas duas irmãs e duas de minhas primas e as aulas ocorreram durante 1 hora semanal, geralmente aos domingos, que acabavam se estendendo por muito mais tempo pela saudade de estarmos juntas. A frequência das alunas variou bastante, pois todas têm horários variados e a logística para conciliar um grupo de seis pessoas nem sempre funcionava. Essa foi uma excelente oportunidade para que eu voltasse a me sentir confortável dando aulas de espanhol, língua que eu já não usava com regularidade – o que afetou muito a minha confiança na atuação. Esse grupo familiar, mais do que uma ação pedagógica, representou um espaço de compartilhamento e conexão, onde minha prática docente pôde se entrelaçar com as experiências e vivências mais íntimas e afetivas (como o sorriso largo registrado na Figura 10 é incapaz de negar), revelando, ao mesmo tempo, os desafios e as potencialidades de ensinar em um ambiente tão próximo.

Figura 10 – Captura de tela da aula de espanhol com minha família



Fonte: Arquivo pessoal.

Foi bem trabalhoso elaborar esse curso, considerando que era um grupo heterogêneo, com pessoas de idades diferente, níveis de proficiência em espanhol distintos, letramento digital algumas vezes mais limitado e cuja principal motivação para as aulas, ao menos a princípio, era me ajudar e estar junto. Principalmente conciliando com as aulas do mestrado e com a pesquisa em andamento, foi, sim, desafiador. Porém, a cada instante em que eu buscava por mim, como professora de espanhol, mais eu percebia que ser professora é exercício. E quando eu estava em atuação, eu me sentia feliz, engajada no que eu havia proposto e motivada a melhorar os pontos que incitavam reflexão.

Somaram-se esses movimentos mais dois: o meu estágio em docência de nível II na disciplina de Língua Espanhola I e, alguns meses depois, a monitoria em outra turma de Língua Espanhola I, ambas ofertadas no curso de Licenciatura em Letras da UFV. Durante a graduação, como relatei anteriormente, todas as minhas experiências formativas práticas de ensino do espanhol ocorreram de forma *online*, no contexto totalmente excepcional da pandemia. Posteriormente, embora o cenário fosse outro, já pós-pandemia, todas as aulas dessa língua continuavam sendo ministradas remotamente. Até esse momento. Lecionar essas duas disciplinas de forma presencial, para turmas grandes, duas vezes por semana, com uma média de 1 hora e meia de duração cada, levou-me a refletir, entre tantas outras coisas, sobre as diferenças entre as estruturas presenciais e remotas. Eu não sabia que iria gostar tanto da dinâmica de ir à universidade, ver as alunas/os alunos de perto, elaborar atividades que envolviam o espaço físico e realizar trocas que a tela do computador jamais me permitiria alcançar.

O estágio correspondeu às seguintes atividades: a) reunião com a professora responsável para definição de uma agenda de trabalho; b) acompanhamento e observação de aulas da disciplina; c) preparação e ministração de aulas em formato presencial; d) elaboração de material didático, de atividades e de um trabalho avaliativo; e) disponibilização dos materiais utilizados em sala de aula via PVANet Moodle, plataforma AVA da instituição; f) realização de encontros *online* com a professora orientadora para acompanhamento das atividades; g) disponibilidade para sanar dúvidas via *e-mail*; e h) controle de frequência dos estudantes ao longo do período de atividade. Todas essas atribuições estão relacionadas à atuação docente, sendo uma conjuntura de aprendizado e aprofundamento tanto em questão didática quanto da sua organização, permitindo uma imersão nos processos e comportamentos que regem a realidade da minha profissão.

Acompanhar a disciplina desde o seu início, em 6 de março de 2024, foi muito importante para mim, pois pude, primeiramente, observar a dinâmica das aulas da professora e

me inspirar para criar as minhas. Além disso, tive a oportunidade de me familiarizar com as/os estudantes, promovendo um ambiente acolhedor desde o princípio. Esse processo foi fundamental para que, ao iniciar a ministração das aulas, em 2 de agosto de 2024⁵⁰, eu me sentisse bem recebida e passasse pelo estágio com mais confiança, compreendendo melhor o perfil da turma e buscando por abordagens mais acertadas.

A etapa seguinte do estágio, durante o qual pude atuar mais ativamente, correspondeu à Unidade 3 da ementa, cujo conteúdo era *La práctica del profesor de lenguas/América Latina: crítica y cultura*⁵¹. A sequência didática de oito aulas que elaborei contemplou um percurso que partiu da definição do termo “América Latina” para uma reflexão crítica sobre os critérios que unem os países da região, o lugar do Brasil nesse contexto e as desigualdades advindas de um passado de exploração comum. Mobilizei, por sua vez, o conceito de “identidade linguística” para discutir sobre a identidade dos falantes da região, inclusive de cada aluna/aluno que, sendo brasileiras/brasileiros, estavam inseridas/inseridos nesse contexto. A falta de sentimento de pertencimento à América Latina por boa parte da turma foi um resultado importante para minhas próprias reflexões, uma vez que reflete o afastamento de parte de brasileiras/brasileiros de uma identidade latino-americana orgulhosa e empoderada. Ainda, a disciplina promoveu a discussão sobre a importância de se estudar espanhol num cenário intercultural e plurilíngue e a necessidade de políticas linguísticas para assegurar o direito ao acesso à língua daqueles que fazem fronteira com o nosso país.

Como exemplo, trago a quarta aula, realizada no dia 14 de agosto de 2024. A proposta teve como foco as identidades dos falantes de português e espanhol, analisando a importância da cultura e das línguas na formação dessas identidades. A introdução começou com uma breve conversa sobre o filme “*Coco*”⁵² (2017), destacando a cultura mexicana e a figura de “*La Llorona*”, personagem central de uma famosa lenda de origem hispânica, especialmente no México. Na etapa de pré-leitura, discutimos o conceito de lenda, refletindo sobre sua função e origem, com ênfase na tradição oral indígena. Justamente por sua raiz na oralidade, muitas são as versões que podem ser encontradas na *internet*, pois, com o passar do tempo e a disseminação por várias regiões e países, a história foi se modificando, agregando e/ou eliminando alguns elementos. Em seguida, realizamos a leitura de uma dessas versões com orientações para que as alunas/os alunos sublinhassem as palavras desconhecidas e buscassem o significado em um

⁵⁰Durante o período em que a disciplina estava em curso, no início de 2024, a UFV aderiu à greve nacional de professores e servidores das universidades federais. A adesão, por consequência, implicou na suspensão do calendário escolar da graduação e, logo, no adiamento da minha atuação no estágio, antes prevista para junho.

⁵¹Tradução: A prática do professor de línguas/América Latina: crítica e cultura.

⁵²Em português, o título do filme é “Viva – A Vida é uma Festa” (2017).

dicionário. Após a leitura silenciosa, realizamos uma leitura coletiva oral, mobilizando um momento de interpretação do texto. O período pós-leitura contou com a análise da simbologia presente na lenda, como a água, os gritos e a vestimenta branca de *La Llorona*, associando-os a aspectos culturais e históricos, como a conquista espanhola do México. Foram discutidos os significados desses elementos, como a representação da perda e do lamento, bem como o simbolismo da morte e das tragédias.

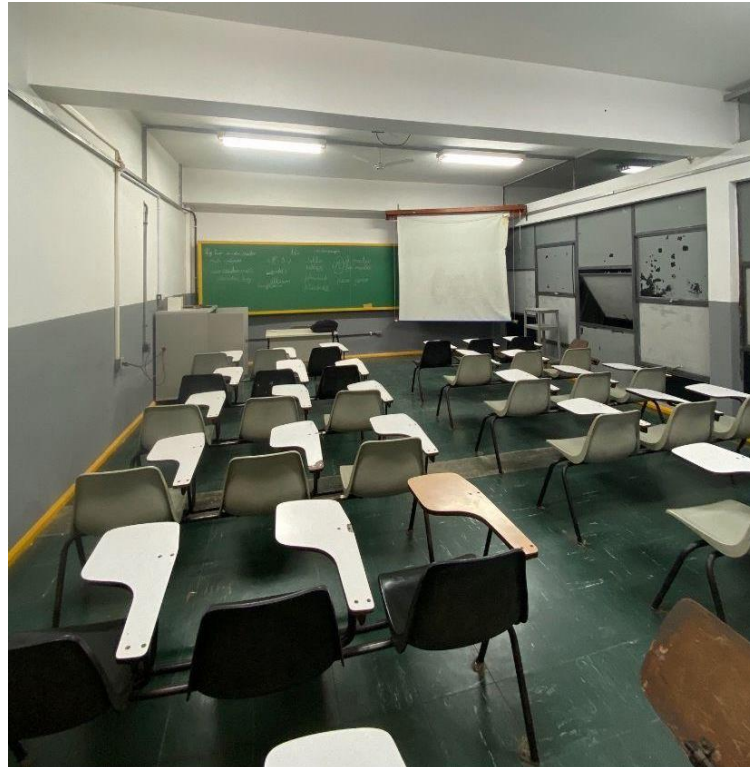
Na etapa de escuta, selecionei dois vídeos que abordaram a relação entre línguas e identidade cultural. O primeiro (Los idiomas [...], 2020) foi sobre os idiomas originários na América Latina e o segundo (La llorona, 2021) apresentou o videoclipe da música “*La Llorona (Ja jüpyi yaxpë)*”, de Maria Reyna, que conta a lenda por meio da mistura entre o espanhol e a língua indígena mixe, falada no México. Foi uma experiência muito interessante para destacar a valorização da diversidade linguística e a preservação das identidades culturais. Durante essas atividades, discutimos os conceitos de interculturalidade e plurilinguismo e a importância das políticas linguísticas para ampliar o acesso a diferentes línguas, culturas e identidades.

Pessoalmente, essa foi a experiência em que eu mais pude mergulhar na decolonialidade e ver, na prática, como é possível ensinar com base nesse princípio. Tive bastante liberdade para planejar minhas aulas, buscando materiais de leitura e/ou audiovisuais centrados no espanhol, nas identidades e na cultura da América Latina. Esse trabalho de curadoria não foi fácil e exigiu um intenso e constante exercício de pesquisa para encontrar materiais que contribuíssem para a discussão. Muitos dos recursos disponibilizados gratuitamente na *internet*, com mais qualidade de áudio e imagem, e em *sites* educativos com ferramentas interativas e lúdicas são de origem espanhola, então foi preciso aprofundar nas buscas para encontrar outros materiais que contivessem mais representatividade de corpos, origens e culturas. E, apesar de demandar tempo e esforço para extrapolar os recursos eurocêntricos mais difundidos, eu fui encontrando em materiais, como telejornais, entrevistas, músicas, textos literários, científicos e jornalísticos, a realidade das múltiplas experiências latino-americanas.

Já a monitoria, que compreendeu mais conteúdos gramaticais do que temáticos, mostrou-se desafiadora em outro aspecto: o de unir os conhecimentos gramaticais à perspectiva decolonial a que estava me propondo como docente. De início, parecia difícil conciliar a rigidez e a estrutura da gramática com as temáticas decoloniais que permeavam minhas reflexões. Contudo, percebi que essa junção poderia ser feita por meio da escolha cuidadosa de materiais que, ao mesmo tempo, trouxessem a riqueza linguística do espanhol e refletissem as diversidades culturais e identitárias da América Latina. Nesse sentido, optei, por exemplo, por levar músicas de diferentes regiões latino-americanas, utilizando-as não apenas como um

recurso para trabalhar os aspectos gramaticais, mas como uma forma de discutir a pluralidade de sotaques, ritmos e identidades do espanhol. Foi uma oportunidade de mostrar que a língua não é homogênea, que há uma diversidade de falantes, com suas particularidades, que tornam o espanhol algo vivo, dinâmico e múltiplo.

Figura 11 – Fotografia da sala de aula onde ocorria a monitoria de Língua Espanhola I na UFV



Fonte: Arquivo pessoal.

Essas duas experiências presenciais foram, sem dúvida, muito transformadoras para mim, especialmente após um período prolongado de ensino remoto. A Figura 11 representa o espaço que eu tanto almejei ocupar como professora, a sala de aula. Estar frente a frente com as alunas/os alunos me proporcionou uma vivência mais concreta e dinâmica da docência, permitindo uma troca mais direta e espontânea, algo que a tela do computador, por mais que oferecesse possibilidades, não conseguia/consegue replicar da mesma forma. As interações no espaço físico da sala de aula me fizeram perceber o valor das trocas presenciais – o gesto, o olhar, a capacidade de ajustar instantaneamente o ritmo da aula de acordo com a reação de cada estudante. E essa constatação, a partir de uma nova (para mim) modalidade de ensino de espanhol, entre as vantagens e desvantagens de cada uma delas e adaptação das aulas conforme as necessidades que surgiam, também me mostrou que, ali, eu me formava professora.

É fato que a constituição da minha identidade docente não se resume a uma única experiência, mas ao conjunto de todas as minhas jornadas na profissão: as que foram narradas aqui e os momentos que não couberam neste texto. Tornar-me professora, de português e de espanhol, foi (e é) um processo que se desenhou (e se desenha) constantemente no entrelaçar de tempo, dedicação, tentativas, avaliações e autoavaliações. Foi preciso mergulhar no saber teórico, que, como nos ensina Freire (1987), nutre-se da eterna constante ação-reflexão-ação. E assim será, sempre, quando me encontrar em novos contextos e estruturas – sejam elas *online* ou presenciais, no ensino público ou privado –, porque a prática docente de qualidade só se faz possível quando nos abrimos para a experiência de tentar, errar, corrigir e, então, acertar. Cada situação, com seus desafios e incertezas, leva em si muito mais do que um destino: carrega a potência da caminhada.

4.1 Ser (in)constante

Com o vislumbre de um fim para o caminho que tracei *até* o mestrado, os questionamentos sobre o meu futuro na profissão – que andam comigo desde que escolhi me tornar professora – ressoam mais alto pela urgência de continuar caminhando. O que acontece agora? Como será depois do mestrado? Onde vou trabalhar? Existem opções para a minha área? Todas essas perguntas se deparam (ou, talvez, “se chocam com força total”?) com os problemas discutidos na seção 3 sobre a realidade instável do ensino de espanhol na rede pública do Brasil atualmente. O ensino dessa língua, tão importante para a formação cidadã e para a construção de uma América Latina mais unificada, ainda sofre com o seu apagamento em um sistema educacional que insiste em manter uma visão centrada no inglês como língua internacional.

É nesse sentido que me deparo, mais uma vez, nesta dissertação, com o movimento reivindicatório por melhores condições de ensino de espanhol, denominado #FicaEspanhol. Segundo Carvalho e Costa Júnior (2022, p. 20), esse movimento visa a alcançar um espaço para a língua em duas frentes: “[t]anto na internet, através do engajamento de professores/as nas redes sociais, quanto nos espaços públicos, a partir do diálogo com a classe política com vistas a conseguir a aprovação de leis estaduais que contemplem o ensino de espanhol [...]”. Apesar de, já em fevereiro de 2025, não termos conquistado a sonhada lei nacional com uma política de retorno do espanhol aos currículos do ensino médio, a autora e o autor apontam alguns avanços provocados pelo movimento. Entre eles, citam o envolvimento despolarizado de profissionais da educação, que, mesmo não lecionando a disciplina de Espanhol, compreendem a luta por uma reforma como sendo coletiva. Nessa perspectiva, celebram a grande participação

de ouvintes nas transmissões *online* das sessões da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) mobilizadas pelo #FicaEspanhol ao longo de 2021. Relatam, para mais, que o espanhol vem obtendo maior “[...] reconhecimento social como a língua estrangeira mais procurada pelos estudantes que se submetem às provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” (Carvalho; Costa Júnior, 2022, p. 22), fato que simboliza o aumento do interesse pelo aprendizado da língua pelas vestibulandas/pelos vestibulandos. Incluem como um avanço o desenvolvimento científico dos estudos em Língua Espanhola e educação linguística, com a crescente de números de trabalhos publicados sobre essas temáticas.

Ver esses dados positivos faz com que eu, parte interessada, envolvida e engajada no movimento, me sinta mais esperançosa com o cenário da minha profissão, principalmente por perceber como as comunidades vêm atuando coletivamente, o que fortalece e incentiva a minha própria luta individual. O #FicaEspanhol, amplamente reconhecido desde o início de sua organização, em 2016, tornou-se um exemplo nacional quando se trata da importância da valorização do espanhol como língua estrangeira e como um instrumento de resistência, de conexão e de ampliação de horizontes culturais. Porém, essas vitórias são apenas o começo e a luta é árdua, com altos e baixos constantes, conforme destaquei na seção 3. E, infelizmente, a necessidade de emprego é urgente.

Se o mercado de trabalho para professoras/professores de espanhol na educação básica enfrenta os desafios provocados pela falta de oferta da disciplina nas escolas, consequentemente, há uma redução na contratação de profissionais da área. Logo, pelo campo de trabalho limitado, várias/vários profissionais acabam lecionando outras línguas, como revelou a pesquisa de Dias (2024), que constatou grande quantidade das/dos participantes egressas/egressos do curso de Letras - Português/Espanhol da UFV atuando com o ensino do português em vez do de espanhol. Uma alternativa a essa escolha forçada é se render ao mercado privado, como escolas de idiomas, ou ainda optar pelo trabalho autônomo, oferecendo aulas particulares, muitas vezes no formato *online*. As ferramentas digitais, como redes sociais e plataformas de ensino, têm-se mostrado eficazes nesse contexto, propiciando uma maior visibilidade e divulgação das aulas, alcançando alunas/alunos de diversas localidades.

Pensando no meu futuro próximo, na tentativa de responder às perguntas que iniciaram este subitem 4.1, essa segunda possibilidade me parece a rota mais direta a seguir. Contudo, a transição para o mercado privado e o ensino autônomo traz consigo um dilema significativo e profundamente desafiador para mim: como me inserir nesse meio sem comprometer minhas ideologias, que são pautadas na decolonialidade e no ensino libertador? A perspectiva decolonial, que defende uma abordagem crítica e transformadora da educação, entra em conflito

com a lógica mercadológica que domina o setor privado, no qual o ensino muitas vezes é reduzido a um produto, consumido de forma superficial, sem o compromisso com a formação crítica e emancipadora das alunas/dos alunos. Da mesma maneira, a proposta de um ensino libertador (Freire, 1987), fundamentado na libertação das identidades oprimidas ou marginalizadas e na desconstrução de hierarquias de saber entre educador e educando, também parece ser uma prática contrária à lógica do mercado, que prioriza a eficiência e a rentabilidade, além de restringir o acesso a quem tem o privilégio de pagar por ele.

Nesse contexto, o desafio se torna teórico e prático, exigindo de nós, professoras/professores que compartilhamos dessas ideias, uma constante reconfiguração e resistência, seja nas salas de aula presenciais, seja nas plataformas digitais. Constatar esse fato faz com que eu me encontre cercada pela contradição evocada por Hall (2000), ao discutir sobre identidades: por mais que eu critique a estrutura capitalista e o mercado educacional, é me inserindo neles que poderei buscar uma mudança. Definido o caminho que imagino seguir ao final do mestrado, a minha pergunta deixa de ser “o que fazer?” e passa a ser “como?”.

O uso de ferramentas digitais, como o Instagram e outras redes sociais, exige que eu me posicione de maneira estratégica, sem sucumbir à superficialidade dessas plataformas, que frequentemente priorizam a venda da minha imagem em primeiro lugar e só depois se preocupam com um conteúdo pedagógico de qualidade. Como é possível balancear a exigência de visibilidade e rentabilidade no/do mercado com a necessidade de uma educação que resgate e valorize as vozes e experiências latino-americanas e de grupos minorizados? Como manter a autenticidade do ensino decolonial e atender à demanda de um público que, muitas vezes, não necessariamente, está interessado em uma perspectiva reflexiva, crítica e transformadora? Como desenvolvo as tantas habilidades exigidas pelo mercado digital autônomo, atribuindo a mim mesma as funções de empreendedora, criadora de conteúdos digitais, responsável pelo *marketing* do meu trabalho, entre outras? E como o faço, priorizando a minha qualidade de vida e mantendo meus objetivos de uma carga horária⁵³ de trabalho que seja saudável e, ao mesmo tempo, valorizada? E como precificar o meu trabalho, de modo a atender o público marginalizado, sem que eu acabe me transformando no meu próprio instrumento de exploração? As reflexões que me perpassam ao me imaginar nesse contexto, reivindicando minhas

⁵³Ao dizer “uma carga horária de trabalho saudável e valorizada”, refiro-me à divisão equilibrada entre a dedicação profissional e o bem-estar físico e mental, permitindo, ao longo do dia, espaço para outras práticas. Significa ter tempo para cuidar da saúde, para estimular o desenvolvimento pessoal e familiar, para investir no crescimento acadêmico-profissional, para ter lazer e descanso. Tudo isso, que, para mim, corresponde a uma rotina saudável, está atrelado à valorização salarial da atuação docente, que tornaria a jornada de trabalho uma das atribuições diárias, não a única.

ideologias com o compromisso que venho assumindo ao longo desta pesquisa, refletem o tamanho desafio que é romper com a colonialidade (Quijano, 2005) que ainda marca nossos corpos e nossas trajetórias como sujeitos de uma sociedade historicamente colonial.

Sobre o enfrentamento a essa realidade, Catherine Walsh (2009, p. 13) já apontava para a necessidade de “[...] ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade” – e isso, no meu caso, pode ser entendido como o desafio de repensar minha atuação no mercado privado de ensino de espanhol a partir das pedagogias decoloniais. O pensamento levantado pela autora, não aleatoriamente, dialoga muito com a noção freireana de transformação social já citada aqui. Walsh, apesar de sua nacionalidade estadunidense, alçou uma trajetória acadêmica e ativista voltada para o Equador, situando seus estudos nas questões da América do Sul, sob a ótica do Sul, para o Sul. Ela encontrou em Paulo Freire pontos de entrecruzamentos epistemológicos, compartilhando com o educador, entre outros pensamentos, o conceito de pedagogia:

Pedagogia é entendida aqui no sentido estabelecido por Paulo Freire, que é uma metodologia essencial e indispensável alicerçada nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas. É nos contextos social, político, epistêmico e existencial de luta que ‘líderes e povos, mutuamente identificados, criam juntos as linhas diretivas de sua ação [educacional, política e de libertação]’, disse Freire. Como argumentei em outro lugar, as lutas sociais para Freire são cenários pedagógicos de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação (Walsh, 2018, p. 88, *apud* Mota-Pereira; Tiba Rádis Baptista, 2022, p. 152-153).

Nesse sentido, ambos concordam que uma pedagogia é mais do que uma simples técnica de ensino: ela é uma metodologia profundamente ligada às vivências das pessoas, construindo, a partir disso, espaços de aprendizado. Ao inserir a perspectiva decolonial, que enfatiza que a educação não pode ser dissociada dos contextos sociais, políticos e históricos em que as pessoas vivem, a pedagogia decolonial propõe a “reinvenção da sociedade”, como defende Walsh (2009, p. 13), ao remontar à desconstrução das formas tradicionais de conhecimento e ensino que vêm do Norte Global, ou seja, das epistemologias dominantes que há séculos têm sido impostas e legitimadas. Com base nessa compreensão, o que antes era posto no singular, agora passa a ser considerado, em toda a sua pluralidade, como pedagogias decoloniais, promovendo uma noção ampla, diversificada, heterogênea e múltipla das perspectivas, experiências e culturas suleadas (Mota-Pereira; Tiba Rádis Baptista, 2022).

É pensando nisso que outro conceito de Walsh é evocado: a interculturalidade crítica. Sua proposta se torna, para mim, uma ótica que potencializa a redefinição das práticas coloniais do mercado autônomo de ensino de línguas, um espaço privilegiado para aqueles que podem acessá-lo. Isso, pois,

[...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (Walsh, 2019, p. 9).

A partir desse olhar intercultural, a alternativa pode estar em encontrar maneiras de utilizar as plataformas digitais e as redes sociais como instrumentos de resistência e empoderamento cultural, em vez de operá-las apenas como veículos para a reprodução da superficialidade do consumo educacional. Na prática, uma ideia seria divulgar conteúdos que estimulem a discussão sobre diferentes mundos culturais por meio da presença de vozes plurais, com diversidade de raça, etnia, gênero, sexualidade, localidade e perspectiva. Quanto ao ensino, as palavras de Walsh podem ser visualizadas a partir da promoção de um aprendizado da língua de forma contextualizada, com ênfase nas realidades locais e sociais, e do incentivo às alunas/aos alunos a ponderarem sobre a língua como uma forma de transformação social. Esse processo exige uma reflexão constante sobre minha prática pedagógica; por isso, busco repensar as dinâmicas de ensino e adaptá-las, sem perder de vista os princípios que amparam minha formação e minha atuação docente. Partindo do fundamento de que nada está pronto e que não há uma receita única a ser seguida, a busca por formas de atuação decoloniais no mercado privado, como alternativa à lógica mercadológica dominante, é uma área rica para a pesquisa, que pode gerar novas possibilidades de investigação, especialmente no contexto do ensino de línguas.

Assim, em um cenário no qual o apoio governamental para o ensino de espanhol é mínimo e o mercado público escasso, sou desafiada a me reinventar a todo momento, fazendo das incertezas da profissão uma oportunidade. Ser professora é, antes de tudo, reconhecer que as possibilidades de ensino se constroem, dia após dia, nas pequenas resistências e nos gestos de quem acredita na educação como um ato de eterna transformação. A professora que fui durante a graduação é diferente da que fui durante o mestrado e, assim, também será depois dele. É o movimento do meu eu (in)constante, provando-se, moldando-se, renovando-se, perdendo-se e encontrando-se a cada passo dessa jornada.

5 AS VÍRGULAS

Chegar ao final da escrita desta dissertação traz consigo uma sensação diferente da que eu esperava experimentar quando iniciei este trabalho, há dois anos. Ao mesmo tempo que o mergulho tão profundo em minhas identidades como mulher negra, latino-americana e professora alcançou os objetivos que tinha ao início dessa jornada, ele me mostrou que, como ser de identidades em constante transformação, esperar que esta seção seja um fim é não compreender que as águas aqui percorridas estão em curso, movimentando-se, deslocando-se e desembocando, potencialmente, em outros mares.

Ao longo desta investigação, fui profundamente desafiada a refletir sobre o que é ser quem sou no contexto da educação brasileira, especificamente no ensino de espanhol. De modo a relembrar como tudo começou, retomo a pergunta central desta pesquisa: “como as minhas identidades negra e latino-americana se relacionam com a minha prática docente como professora de espanhol que se pretende decolonial?”. Minhas identidades, longe de serem atributos estanques e imutáveis, configuram-se como processos dinâmicos que se cruzam, se redefinem e se empoderam mutuamente. Cada uma delas me impulsiona a repensar a docência, abraçando a decolonialidade como um caminho que me propõe resistência e reconstrução, pois não é possível distanciar quem eu sou, o que acredito e defendo das minhas práticas. Foi nesse sentido que me deparei com a autoetnografia, teoria-método que, por sua natureza, permite evidenciar os múltiplos marcadores que me atravessam, como raça, gênero e classe, e como eles operam de forma interseccional na minha experiência como mulher negra, latino-americana e professora.

A autoetnografia é uma forma de pesquisa profundamente subjetiva, em que a experiência vivida se torna objetivo de investigação e reflexão para analisar cientificamente aspectos culturais, sociais ou históricos que perpassam um coletivo. É a fusão entre o eu pesquisador e o eu pesquisado, na qual minha própria história, minhas vivências, minhas dores e conquistas se tornam dados que se entrelaçam com a teoria e com os processos de ensino e aprendizagem que tento compreender. Ao me propor a fazer uma pesquisa totalmente autoetnográfica, expus-me de uma maneira muito intensa e vulnerável, eu que geralmente me considero mais discreta nesse sentido. A ideia de compartilhar minha vida, minhas inseguranças e meus dilemas pessoais com as leitoras/os leitores não foi fácil; pelo contrário, foi um desafio que me fez confrontar partes de mim mesma que muitas vezes prefiro manter escondidas. Mas eu sabia que, ao escolher esse caminho, estava me colocando em uma posição de extrema vulnerabilidade, uma vez que a autoetnografia exige que você revele suas fraquezas, suas falhas

e até suas contradições. É um exercício de coragem.

Durante a qualificação, vivi o primeiro grande impacto dessa exposição que, por um lado, foi extremamente valiosa, pois me proporcionou a oportunidade de repensar muitas questões a partir da análise cuidadosa e sensível da minha debatedora, que foi, sem dúvida, uma escolha acertada. No entanto, por outro lado, esse momento foi profundamente sensível e provocou uma série de inseguranças dentro de mim, que demoraram um tempo considerável para serem acolhidas da forma que realmente mereciam. Esse foi o primeiro vislumbre das consequências da decisão que tomei de me expor de maneira tão intensa, pois já não estava mais no conforto do diálogo exclusivo com minha orientadora. Ao contrário, estava abrindo partes tão íntimas e pessoais de minha vida para outras pesquisadoras e pesquisadores, permitindo que minhas identidades aqui investigadas, tão particulares e subjetivas, fossem avaliadas e refletidas por outros olhares. Foi ali que percebi, de fato, o quanto estava me entregando, o quanto de mim estava sendo revelado para o mundo, e foi então que consegui me compreender, verdadeiramente, como uma autoetnógrafa. A vulnerabilidade crua, que tantas vezes tememos, tornou-se, para mim, um ponto de acolhimento e fortalecimento, um espaço em que aceitei a fragilidade necessária para que o olhar científico que me propus desde o início pudesse existir de forma plena.

Com base nisso, esta pesquisa teve três objetivos principais que guiaram minha investigação e que, ao longo do percurso, fui conseguindo alcançar. O primeiro objetivo, de compreender a minha construção identitária como negra, latino-americana e professora, exigiu um intenso resgate de memórias e dados que eu nem sabia que existiam ou tinha consciência de sua importância. Ao refletir sobre minha trajetória pessoal, pude perceber como minha identidade de mulher negra e latino-americana não se constrói apenas a partir das relações sociais externas, mas por meio das experiências que vivi e das maneiras pelas quais me reconciliei com minhas origens, com minha ancestralidade e com a educação que defendo. Essa compreensão foi essencial para que eu pudesse assumir com mais propriedade as escolhas pedagógicas que faço, entendendo que elas são parte da construção da professora que decidi ser – e não fruto de uma eleição arbitrária ou aleatória.

O segundo objetivo, de relacionar minha biografia com as metodologias e abordagens de ensino do espanhol alinhadas à decolonialidade, também se desenhou de forma profunda. Durante a pesquisa, foi possível perceber que minha prática docente, em consonância com as abordagens de ensino decoloniais, busca sempre uma desconstrução das narrativas coloniais, muitas vezes subjacentes aos processos de ensino-aprendizagem do espanhol, ainda que de forma implícita. A decolonialidade aqui se apresenta como uma atitude constante de

questionamento – e não como um método fechado ou pronto – que me leva a indagar as formas convencionais de ensinar e de aprender, dando espaço a vozes marginalizadas e diversas que a educação muitas vezes silencia. A relação entre minha história e minhas práticas pedagógicas ficou evidente: como mulher negra e latino-americana, carrego em mim um compromisso com a educação que se distancia do modelo tradicional e busca acolher as diversidades e as subjetividades que atravessam a mim e minhas alunas/meus alunos. Percebo que os encontros com a decolonialidade e com pessoas que compartilham desse ideal contribuíram para que hoje eu pudesse ter minhas identidades mais empoderadas e uma visão de mundo mais crítica.

Já o terceiro objetivo, de analisar os desafios da decolonialidade no contexto capitalista e as condições de trabalho no ensino de espanhol, revisitou aspectos extremamente sensíveis, que falam diretamente da realidade do espanhol no ensino público no Brasil. Percebi que as condições de trabalho e as políticas linguísticas são, de fato, aspectos que impõem limitações, contudo, criam oportunidades para a resistência e para o enfrentamento dos modelos de ensino. A escassez de recursos e a marginalização do ensino de espanhol nas escolas públicas exigem uma prática docente que não se conforme, que busque alternativas para superar as dificuldades impostas pelo sistema educacional capitalista. Nesse sentido, o desafio da decolonialidade se reflete na necessidade de lutar, constantemente, por um ensino que seja inclusivo, crítico e transformador, o que me fez reconhecer a importância de minha atuação como professora de espanhol, com uma proposta pedagógica que se distancie da reprodução das estruturas coloniais e proponha uma educação mais justa e plural.

Quando iniciei a pesquisa, e até mesmo antes disso, as dúvidas sobre como me inserir na profissão deixavam a minha identidade docente fragilizada e, conseqüentemente, geravam muita ansiedade. Hoje percebo que assumir tamanho compromisso ao querer ser uma professora decolonial jamais seria uma posição confortável. Ter essa vontade tão latente em minhas identidades negra e latino-americana, porém sem muitas oportunidades para vivenciá-la, exige o esforço de me reinventar constantemente. Isso pressupõe que eu acolha o desconforto da incerteza, da mudança, do novo, para enxergar com confiança a potência da professora em mim. É assim que me vejo agora, finalizando esta jornada, mais confiante, amadurecida e corajosa.

No fim, a pesquisa me mostrou que, ao buscar as respostas para as questões que me propus, não encontrei um ponto final, mas várias e várias vírgulas. Dar todas essas reflexões por concluídas vai contra o próprio princípio da decolonialidade, que não visa a hierarquizar uma única maneira de lutar, e sim reconhecer as múltiplas possibilidades de se fazer resistência, acolhendo o processo como um constante aprendizado. Desse modo, a vulnerabilidade a que me expus durante o processo de pesquisa, além de uma entrega de mim mesma, foi uma

ferramenta de fortalecimento, pois, ao me expor, pude entender que a educação que defendo vai além de ser uma prática isolada: é um compromisso constante com as identidades e histórias de minhas alunas/meus alunos, assim como com as minhas. E é por isso que a minha luta continua,⁵⁴

⁵⁴O uso proposital da vírgula ao final do período é uma metáfora para dizer que ainda há muito trabalho a ser feito e que meu compromisso com o ensino de espanhol decolonial continua.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jessica Chagas de. Tramas da língua espanhola no Brasil: entre rupturas, continuidades e desafios na oficialização do ensino. **Revista abehache**, [s. l.], n. 25, p. 182-199, 2024. Disponível em: <https://www.revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/505>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- ARCHER, Carolina Fernandes. **Angola, meu t(r)emor**: uma experiência autoetnográfica nos (des)encontros universidade-escola. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/59089>. Acesso em: 1 nov. 2024.
- ASSIS, Joziane Ferraz de. **“Eu, caçadora de mim”**: O percurso de formação de uma professora de espanhol. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28699/1/TESE%20JOZIANE%20FERRAZ%20DE%200ASSIS.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BEHNKE, Emilly. Câmara aprova novo ensino médio sem espanhol obrigatório; texto vai à sanção. **CNN Brasil**, Brasília, DF, 9 jul. 2024a. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/camara-aprova-novo-ensino-medio-sem-espanhol-obrigatorio-texto-vai-a-sancao/#:~:text=A%20mudan%C3%A7a%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio,que%20foi%20enviado%20ao%20Congresso>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- BEHNKE, Emilly. Lula sanciona com vetos regras do Novo Ensino Médio. **CNN Brasil**, Brasília, DF, 1 ago. 2024b. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/lula-sanciona-com-vetos-regras-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- BIA Ferreira - Cota Não é Esmola | Sofar Curitiba. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Sofar Latin America. Disponível em: https://youtu.be/QcQIaoHajoM?si=_AP1jIu0Q6uB31Xx. Acesso em: 14 maio 2024.
- BLANCO, Mercedes. ¿Autobiografía o autoetnografía? **Desacatos**, Ciudad de México, n. 38, p. 169-178, ene./abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000100012&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 maio 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 9 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 18 set. 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 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 - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. v. 1, p. 85-164. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 1 jul. 2024.

CARVALHO, Tatiana Lourenço de; COSTA JÚNIOR, José Veranildo Lopes da. Algumas histórias de lutas, conquistas e resistências no ensino de espanhol no Brasil. *In*: CARVALHO, Tatiana Lourenço de; COSTA JÚNIOR, José Veranildo Lopes da (org.). **Ensino de espanhol no Brasil: histórias de resistências.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 17-30.

CENA, Rebeca Beatriz. Tecnologías de captación de la expresividad: la fotografía en el registro de la festividad y sus vinculaciones en la ciudad de Villa María. *In*: SCRIBANO, Adrián; MAGALLANES, Graciela; BOITO, Maria Eugenia (org.). **La Fiesta y la Vida: estudio desde una sociología de las prácticas intersticiales.** Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 2012. p. 141-159.

COSTA JÚNIOR, José Veranildo Lopes da. Corpos Desviantes. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** Campinas: Pontes Editores, 2024. v. 2, p. 57-61. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/40096/1/Suleando%20conceitos%20em%20linguagens%20-%20VOLUME%202%20%282%29%20%281%29.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In*: CRUZAMENTO: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. p. 7-16.

DAHER, María del Carmen. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. **Hispanista**, Niterói, n. 27, p. 1-12, jun. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303402358_Ensenanzas_del_espanol_y_politicas_linguisticas_en_Brasil. Acesso em: 21 jun. 2024.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Thaiana Oliveira. Eu também quero ser contadora de histórias! Trajetórias de egressos e egressas do curso de Letras Português - Espanhol. 2024. 88 f. Dissertação (Mestrado em

Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2024. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/32438>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoetnografia: un panorama. **Astrolabio**, [s. l.], n. 14, p. 249-273, 2015. DOI: <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11626>. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>. Acesso em: 13 maio 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 2 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

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

GIORGIO, Grace A. Reflections on writing through memory in autoethnography. In: JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn (org.). **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Routledge, 2013. p. 406-424.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOGAR. In: Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Real Academia Española, c2024a. Disponível em: <https://dle.rae.es/hogar>. Acesso em: 11 abr. 2024.

HOGAR. In: Word Reference. [S. l.: s. n.], c2024b. Disponível em: <https://www.wordreference.com/definicion/hogar>. Acesso em: 11 abr. 2024.

LAGUM - Habite-se #faixa7 (Visualizer). [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Lagum. Disponível em: <https://youtu.be/rvb1JrI1-yA?si=tThmpQZVbtLFAVG9>.

Acesso em: 13 abr. 2024.

LA LLORONA (Ja jüpyï yaxpë) María Reyna. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Maria Reyna /Soprano Mixe. Disponível em: <https://youtu.be/ThxNvfctqFI?si=Vti-HIXPkekostiu>. Acesso em: 2 jun. 2025.

LOS IDIOMAS originarios en América Latina. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal PPI KAS. Disponível em: <https://youtu.be/Lmt9XAJCy4M?si=Ejg7dSQWL7qyifzA>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. 294 p. ISBN 978-65-5869-493-9 [Digital]. DOI: 10.51795/9786558694939. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Docencia-Pandemica-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MOTA-PEREIRA, Fernanda; TIBA RÁDIS BAPTISTA, Lívia Márcia. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais**. Salvador: EDUFBA, 2022. 185 p. ISBN 978-65-5630-323-9. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35802/1/Ensino-de-ingl%C3%AAs-e-espanhol-em-perspectivas-decoloniais_17x24cm.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

PARQUETT, Márcia; SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **Revista abehache**, [s. l.], n. 15, p. 69-84, 2019. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272/245>. Acesso em: 23 out. 2023.

PAS - Processo de Avaliação Seriada. **Site**, Lavras, c2025. Disponível em: <https://ufla.br/processo-de-avaliacao-seriada>. Acesso em: 2 jun. 2025.

PIMENTEL, Thais; MELLO, Ricardo. Professores apontam problemas ortográficos, plágios e conteúdos errados no material didático oferecido pelo governo de MG. **G1 Minas e TV Globo**, Belo Horizonte, 8 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/06/08/professores-apontam-problemas-ortograficos-plagios-e-conteudos-errados-no-material-didatico-oferecido-pelo-governo-de-mg.ghtml>. Acesso em: 19 jan. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur).

RIGOLON, Rafael Gustavo (org.). **Sobrevivência da formação docente do Pibid - UFV durante a pandemia**: um livro sobre vivência. Viçosa, MG: Ed. dos Autores, 2024. *E-book*. ISBN 978-65-01-00212-5. Disponível em: https://pibid.ufv.br/wp-content/uploads/2024/04/Livro-PIBID-2024_web.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Espanhol**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-24. (Coleção Explorando

o Ensino). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 1 jul. 2024.

RODRIGUES, Millena Dánily Pinto; ASSIS, Joziane Ferraz de. “Espanhol para Todos”: uma autoetnografia do entender-se professora decolonial. **Série-Estudos**: Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, Campo Grande, MS, v. 29, n. 66, p. 49-64, maio/ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v29i66.1919>. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1919/1322>. Acesso em: 2 jun. 2025.

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

SILVA, Millena Barbosa Bueno da. **Língua Inglesa como Principal Língua Estrangeira Ensina no Brasil**. 2020. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2020. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/768/99435884702601.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da (org.). **Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 419 p. DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.605. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook_Conversas-ensino.pdf#page=15. Acesso em: 20 fev. 2025.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Universidade e Sociedade**, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ano XXXI, n. 67, 2021. ISSN 1517-1779. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Neusa_Santos_Souza_-_Tornar-se_Negro.pdf?1599239573. Acesso em: 7 maio 2024.

ULLOA, Karina González. ImillaSkate: la nueva generación de cholitas bolivianas que hace historia. **Vogue México y Latinoamérica**, [s. l.], 8 nov. 2022. Estilo de Vida. Disponível em: <https://www.vogue.mx/estilo-de-vida/articulo/imilla-skate-cholitas-bolivianas>. Acesso em: 2 jun. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 2 jun. 2025.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; DA SILVA, Mozart Linhares. A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. **Análise Social**, [s. l.], v. 53, n. 227, p. 308-330, 2018. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26532969>. Acesso em: 12 maio 2024.