

PERTENCIMENTO, EMOÇÃO E AGÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: atravessamentos teóricos e relatos cruzados

*BELONGING, EMOTION, AND AGENCY IN ENGLISH TEACHER
EDUCATION: theoretical intersections and crossed narratives*

BHIANCA MORO PORTELLA (UEPG)¹
ANA LETÍCIA CARNEIRO DE OLIVEIRA (UEPG)²

Resumo:

Este trabalho apresenta uma reflexão conjunta de duas professoras de língua inglesa do curso de Letras Português-Inglês que atuam em contextos institucionais específicos e contrastantes: uma em universidade pública e outra em universidade privada. Partimos de inquietações comuns sobre a construção de identidades docentes e a performatividade das emoções na formação de professoras de inglês, reconhecendo pontos de convergência e divergência entre nossas experiências. Em diálogo auto-etnográfico, indagamos quais discursos sobre identidades e emoções atravessam nossos espaços de formação docente e de que modo tais discursos são construídos e perpetuados. Ancoramos a análise em três constructos teóricos: o conceito de comunidades imaginadas de Norton (2013), que permite compreender pertencimentos projetados e seus efeitos na agência; a noção de emoções corporificadas de Benesch (2012), que ilumina como afetos são produzidos, regulados e negociados nas práticas pedagógicas; e a discussão de Kramsch (2012) sobre o conceito de impostor, que ajuda a explicar sentimentos persistentes de inadequação na docência em língua inglesa. Com base nesses referenciais, examinamos cenas, narrativas e eventos de nossas trajetórias que evidenciam tensões entre expectativas institucionais, demandas formativas e posicionamentos identitários. Buscamos também explicitar condições que sustentam determinadas performatividades e os mecanismos pelos quais elas são normalizadas ou desafiadas. Pretendemos, assim, contribuir para o debate sobre formação docente inicial do professor de línguas, sobretudo adicionais, evidenciando como identidades e emoções se co-constroem em contextos situados e quais efeitos essa co-construção produz sobre práticas, escolhas pedagógicas e desenvolvimento profissional destes professores em formação.

Palavras-chave: Identidades. Emoções. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. Comunidades imaginadas. Síndrome do Impostor.

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e graduada em Letras português-inglês pela mesma instituição. Professora do curso de Licenciatura em Letras no Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL - UEPG). Email: bhiancamoro@uepg.br

² Mestre em Estudos da Linguagem com ênfase nos Estudos Complexos (UEPG). Email: oliveira.ana@uepg.br

Abstract:

This paper presents a joint reflection by two English language teacher educators from a Portuguese–English teacher education program who work in specific and contrasting institutional contexts: one at a public university and the other at a private university. We depart from shared concerns regarding the construction of teacher identities and the performativity of emotions in the education of English teachers, acknowledging points of convergence and divergence in our experiences. Through an autoethnographic dialogue, we investigate which discourses on identities and emotions permeate our teacher education contexts and how such discourses are constructed and perpetuated. The analysis is grounded in three theoretical constructs: Norton's (2013) concept of imagined communities, which allows for an understanding of projected forms of belonging and their effects on agency; Benesch's (2012) notion of embodied emotions, which sheds light on how affects are produced, regulated, and negotiated in pedagogical practices; and Kramsch's (2012) discussion of the impostor concept, which helps explain persistent feelings of inadequacy in English language teaching. Based on these frameworks, we examine scenes, narratives, and events from our trajectories that reveal tensions between institutional expectations, educational demands, and identity positioning. We also seek to make explicit the conditions that sustain certain performativities and the mechanisms through which they are normalized or challenged. In doing so, we aim to contribute to the debate on initial language teacher education, particularly in additional language contexts, by highlighting how identities and emotions are co-constructed in situated settings and the effects of this co-construction on practices, pedagogical choices, and the professional development of teachers in formation.

Keywords: Identities. Emotions. English language teaching and learning. Imagined communities. Impostor syndrome.

INTRODUÇÃO

A tradição dualista que separa natureza e cultura, mente e corpo, razão e emoção, ciência e subjetividade se materializa em ideologias de poder e saber que seguem organizando nossas formas de ver o mundo. Essa lógica produz hierarquias entre modos de vida e conhecimentos, legitimando determinados discursos que emergem de instâncias como religião, educação, família, política, mídia, entre outras, nas quais nos reconhecemos e somos reconhecidos identitariamente (Weedon, 2004). Assim, embora muito se tenha discutido sobre identidades em movimento, é inegável a eficácia da performatividade de certas identidades cultural, social e discursivamente construídas (Hall, 2008), cujos efeitos atravessam a subjetividade de professoras e alunas.

No ensino-aprendizagem de língua inglesa, mesmo com a ampliação de perspectivas teóricas e críticas, continuamos lidando com a força de identidades desejáveis que se ancoram

na figura do “falante nativo”. Esse “modelo confiável” de língua e de sujeito, forjado por ideologias monolingüistas e monoculturais, sustenta expectativas sobre professoras de inglês não nativas, que frequentemente ocupam posições subalternizadas e têm seu conhecimento e sua legitimidade constantemente postos em dúvida (Rajagopalan, 2005). As inseguranças produzidas por esse imaginário interferem tanto na aprendizagem das professoras-alunas quanto na constituição de suas identidades docentes.

Em nossa atuação como professoras de língua inglesa em cursos de formação de futuros professores — uma em universidade pública presencial e outra em universidade privada na modalidade a distância — percebemos que o ensino-aprendizagem de inglês permanece preso a essa trama. Desse lugar enunciativo, buscamos refletir sobre como nossas práticas e nossos contextos institucionais, ainda que distintos, compartilham tensões similares em torno de identidades, emoções e pertencimento, e como essa trama se inscreve em nossos corpos e trajetórias.

Este artigo, de caráter autoetnográfico, propõe-se a refletir sobre os discursos a respeito de identidades e emoções no ensino-aprendizagem de língua inglesa que atravessam nossos espaços de formação docente e os modos como são construídos e perpetuados. Para tanto, mobilizamos três eixos teóricos principais: (i) o conceito de comunidades imaginadas (Norton, 2013), associado às expectativas de pertencimento e às identidades idealizadas de professoras de inglês; (ii) a noção de emoções corporificadas (Benesch, 2012), que nos permite compreender como sentimentos de ansiedade, inadequação e frustração são socialmente produzidos e regulados; e (iii) o conceito de impostor (Kramsch, 2012), que ajuda a compreender a persistência de sensações de ilegitimidade na docência em língua inglesa.

Além disso, dialogamos com contribuições de Bourdieu (2008), Hall (2008), Jordão (2010), Dias e Andrade (2015) e Menezes de Souza (2019; 2023), entre outros, para pensar as relações entre capital cultural, habitus, colonialidade, plurilinguismo e agência docente em nossos contextos de atuação. A partir de relatos situados, buscamos evidenciar como as professoras-alunas negociam suas identidades entre expectativas institucionais, imaginários de língua e emoções que se fazem presentes, ainda que muitas vezes silenciadas.

Nos tópicos seguintes, apresentamos dois relatos que emergem de nossos contextos de atuação — o ensino público presencial e o ensino privado a distância — para, ao final,

discutir convergências, contingências e possibilidades de (re)orientação de práticas formativas em direção a perspectivas mais sensíveis às relações entre identidades, emoções e justiça social.

UM RELATO NO CONTEXTO DE ENSINO PÚBLICO

Neste relato, trago minha experiência como professora de uma universidade pública no interior do Paraná, em disciplinas de Língua Inglesa e Práticas de Ensino de Língua Estrangeira. Em sala de aula, convivo com professoras-alunas que, ao longo de sua formação inicial, negociam identidades docentes e vivenciam emoções diversas diante do inglês: entusiasmo, curiosidade, mas também medo, ansiedade e sensação de insuficiência.

Entre as emoções mais recorrentes está aquilo que Kramsch (2012) descreve como Síndrome do Impostor: o sentimento persistente de “não ser bom o suficiente”, apesar de evidências de competência, acompanhado do receio de ser desmascarada como fraudulenta. Em meu contexto, esse sentimento manifesta-se especialmente entre professoras-alunas oriundas de contextos socioeconômicos desfavorecidos ou historicamente marginalizadas em espaços acadêmicos. Em muitas delas, a insegurança se traduz na dificuldade de falar em inglês em sala, mesmo quando demonstram domínio linguístico, tornando-se uma barreira afetiva significativa para o avanço na aprendizagem e para a construção da identidade de professora de língua estrangeira.

Em inúmeras conversas, ouço relatos de comparação constante com colegas que tiveram acesso a cursos de idiomas, experiências internacionais ou escolarização em contextos de maior prestígio. Nesse cenário, notas, avaliações e desempenho em sala de aula passam a ser lidos como indicadores de (in)aptidão para serem professoras, gerando dúvidas sobre a suficiência do curso e sobre a possibilidade de concorrer com falantes nativos ou proficientes sem formação acadêmica, mas valorizados em processos seletivos.

Com o passar dos semestres, percebo muitas vezes um movimento de silenciamento e retração: professoras-alunas que, ao ingressar no curso, nutriam o desejo explícito de se tornarem professoras de inglês vão, pouco a pouco, abandonando esse projeto, trocando de curso ou simplesmente deixando de se ver como futuras docentes de línguas. Os silêncios que

pairam sobre as turmas avançadas parecem materializar um esvaziamento identitário produzido por essas expectativas de inadequação.

Ancorada em Benesch (2012), comprehendo que emoções desempenham papel central no aprendizado de línguas e não podem ser reduzidas a reações individuais. São construções sociais e políticas, atravessadas por discursos que definem o que é ser “boa aluna”, “boa falante” ou “boa professora”. Ao adotar uma perspectiva crítica das emoções no ensino, busco criar um ambiente em que sentimentos de ansiedade, frustração ou derrota possam ser nomeados, compartilhados e ressignificados coletivamente, em vez de serem vividos como falhas pessoais.

Uma experiência marcante ocorreu quando propus rodas de conversa para que as professoras-alunas identificassem e compartilhassem emoções associadas ao inglês e à docência. A partir desses encontros, tornaram-se visíveis histórias individuais de exclusão, vergonha e resistência, mas também a percepção de que não estavam sozinhas. Esse reconhecimento mútuo possibilitou a construção de uma rede de apoio entre elas e a emergência de um espaço de escuta em que fragilidades e conquistas eram divididas, fortalecendo a agência coletiva para ressignificar crenças e expectativas.

Para compreender essas dinâmicas, o conceito de capital cultural de Bourdieu (2008) é particularmente elucidativo. Em meu contexto, o domínio do inglês é frequentemente associado a prestígio e status social. Professoras-alunas que não tiveram acesso prévio ao ensino de línguas ou a contextos de circulação do inglês sentem-se “atrasadas” em relação às colegas, o que alimenta um sentimento de exclusão linguística. Ao mesmo tempo, o habitus — entendido como disposições socialmente adquiridas — ajuda a explicar por que muitas estudantes, sobretudo cotistas ou em situação de vulnerabilidade, se percebem “fora do lugar” na universidade e, mais especificamente, nas disciplinas de língua inglesa.

Diante disso, conceber o ensino público como espaço de abordagem pedagógica crítica implica reconhecer essas desigualdades e buscar estratégias para “nívelar o jogo”. Em minhas aulas, procuro valorizar as experiências e saberes prévios das professoras-alunas, trazendo a língua para mais perto de seus contextos de vida. Destaco, por exemplo, a presença do inglês em práticas cotidianas, especialmente em tecnologias e redes sociais, e exploro semelhanças

lexicais e gramaticais entre português e inglês, com o intuito de mostrar que o inglês não lhes é totalmente estranho.

Outro ponto central é a negociação identitária. Com base em Norton (2013), entendo que, ao aprender inglês, minhas professoras-alunas não estão apenas adquirindo estruturas linguísticas, mas também se engajando em discursos que podem reconfigurar seus modos de se ver, ver o outro e ser vistas. Muitas relatam conflitos ao relacionar o inglês com experiências de neocolonialidade, sobretudo aquelas engajadas em movimentos estudantis e com maior consciência de classe. Para algumas, aprender inglês chega a ser vivido, em um primeiro momento, como traição às suas raízes, produzindo resistências e sentimentos ambivalentes.

Nesse cenário, as contribuições de Hall (2008) e Menezes de Souza (2023) ajudam a pensar identidades como fluidas e plurais, em constante renegociação. Ao reconhecer as professoras-alunas como sujeitos plurilíngues — muitas com experiências em línguas indígenas, espanhol ou variedades do português —, tento promover discussões que articulem plurilinguismo, colonialidade e agência. Ao invés de posicionar o inglês como língua “superior” ou “necessária para o sucesso”, busco problematizar as relações de poder que o cercam e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que ele seja apropriado de maneira situada e crítica.

Nessa direção, inspirada em Jordão (2010), entendo a professora de inglês como mediadora entre línguas e culturas, ocupando uma posição híbrida que envolve não apenas ensinar inglês, mas também defender e legitimar identidades locais. Em minhas práticas, incentivo as professoras-alunas a refletirem sobre como poderão, em suas futuras salas de aula, criar condições para que seus alunos se reconheçam como falantes legítimos de inglês, utilizando a língua para falar de si, de suas comunidades e de suas lutas.

Por fim, é importante reconhecer que também eu, como professora não nativa de inglês há quase duas décadas, convivo com minhas próprias inseguranças. Em muitos momentos, já me percebi questionando minha competência linguística e minha legitimidade para ocupar o lugar de formadora de professoras de inglês, especialmente diante do imaginário hegemônico do nativo (Rajagopalan, 2005). A reflexão crítica sobre minha prática, entretanto, tem me ajudado a deslocar o foco da ideia de perfeição linguística para a

construção de ambientes de aprendizagem acolhedores, críticos e sensíveis às emoções e identidades que atravessam nossas relações em sala de aula.

UM RELATO NO CONTEXTO DE ENSINO PRIVADO

No contexto de ensino privado, atuo há mais de dez anos como professora de língua inglesa, tendo passado por escolas de idiomas, ensino básico e ensino superior. Há quase seis anos, trabalho em um curso de Letras Português-Inglês em uma universidade privada que oferta a licenciatura na modalidade a distância (EAD), desempenhando funções de formadora e mediadora em disciplinas de Língua Inglesa e de Práticas de Ensino da Língua Inglesa.

Minha trajetória como aluna e professora está profundamente marcada por imaginários de língua e pertencimento. Cresci em uma cidade pequena do interior do Paraná, filha de pais de classe média baixa, estudando em escola particular de freiras e frequentando curso de inglês. Hoje reconheço que, naquele contexto, aprender inglês funciona como capital simbólico (Bourdieu, 2008): era sinal de prestígio, promessa de ascensão social e marca de distinção. Meus pais associavam a combinação “escola particular + curso de inglês” a um projeto de sucesso, e eu, mesmo sem plena consciência, internalizei esse imaginário.

Norton (2013) ajuda a compreender esse movimento ao discutir o conceito de comunidades imaginadas. Para ser reconhecida como alguém que “sabe inglês” e pertence a uma comunidade de prestígio, eu precisava me aproximar de um modelo idealizado de falante nativo. No processo de me tornar professora, esforcei-me para “passar como nativa” (Kramsch, 2012), copiando sotaques, entonações e modos de vida associados sobretudo a falantes americanos ou britânicos. Algumas frustrações cotidianas — como o desejo de tomar café em uma Starbucks, inexistente em minha cidade — tornaram-se símbolos de um pertencimento sempre adiado.

Com o tempo, percebi que esse imaginário de falante nativo não se restringe a normas linguísticas, mas está imbricado com questões de raça, classe e gênero (Rajagopalan, 2005). O “nativo” que eu tentava performar era, em geral, branco, heteronormativo, de classe média ou alta, pertencente a determinados circuitos de consumo. Tal figura, construída ideologicamente, define quem pode ser considerado “bom falante” e quem é visto como “ilegítimo”.

Em minha prática atual no ensino superior privado, noto que esse imaginário continua operando nas expectativas de muitas alunas ingressantes. Comentários como “não entendo inglês perfeitamente”, “meu inglês é muito básico para ser professora” ou “não consigo traduzir tudo, então não sei inglês” aparecem com frequência em mensagens e encontros síncronos. Em geral, respondo explicando estratégias de leitura e compreensão que não dependem de literalidade e procuro deslocar a ideia de “inglês perfeito” para a noção de inglês como prática social.

Ainda assim, as comunidades imaginadas (Norton, 2013) nas quais essas alunas se projetam são fortemente atravessadas por uma concepção de língua como gramática e correção. Muitas chegam ao curso esperando que a licenciatura funcione como uma extensão de escola de idiomas, na qual elas “subiriam de nível” (básico, intermediário, avançado) até atingirem a fluência. Nesse movimento, concebem o inglês principalmente como *commodity*, isto é, como recurso individual que garantiria melhores oportunidades de emprego.

Essa expectativa fica clara em perguntas recorrentes: “qual o nível de inglês do curso?”, “a prova é sobre interpretação de texto ou sobre o que eu aprendi?”, em que “aprender” é entendido como memorizar regras e traduzir frases isoladas. Em uma situação, uma aluna relatou gostar muito do livro-base de Língua Inglesa I — focado em tópicos gramaticais —, mas sentiu frustração com as aulas ao vivo, estruturadas em torno de textos. Para ela, trabalhar com textos “não tinha nada a ver com o conteúdo da disciplina”.

Esses episódios evidenciam um desencontro entre concepções de língua: de um lado, o imaginário das alunas, marcado pela ideia de que “aprender inglês” equivale a dominar estruturas gramaticais de forma descontextualizada; de outro, a perspectiva adotada nas disciplinas, que busca articular gramática, leitura e reflexão crítica. Esse desencontro impacta a forma como as alunas se veem como futuras professoras, reforçando sentimentos de incompetência quando as práticas pedagógicas não correspondem ao que elas esperavam de um curso de letras.

A noção de emoções corporificadas de Benesch (2012) ajuda a compreender como crenças sobre língua e ensino se inscrevem no corpo sob a forma de ansiedade, vergonha, frustração ou indignação. Em dois episódios recentes, esse entrelaçamento entre comunidades imaginadas, emoções e pertencimento ficou evidente. Em um deles, uma aluna nascida nos

Estados Unidos e residente no Brasil questionou a necessidade de cursar disciplinas de língua inglesa na licenciatura, por se considerar “expert em inglês”. A recusa da dispensa, diante do caráter formativo-pedagógico das disciplinas, gerou forte frustração e um sentimento de deslegitimização: se seu inglês “nativo” não era suficiente, que outro critério poderia ser considerado?

Em outro caso, uma aluna que havia morado treze anos na Inglaterra reclamou da dificuldade das atividades em uma disciplina de Literatura em Língua Inglesa, afirmando que, se para ela — com experiência de vida naquele país — a disciplina já era complexa, “imagina para quem nem faz ideia de como era aquela época”. Sua fala expressava tanto a indignação por não ter seu repertório biográfico plenamente reconhecido quanto a própria frustração por não corresponder ao ideal de nativa competente, capaz de dominar sem dificuldades quaisquer textos literários em inglês.

Esses exemplos permitem retomar a questão formulada por Kramsch (2012): se pensamos identidades como em permanente movimento, por que ainda sustentamos a figura do falante nativo como referência fixa de legitimidade? A busca por autenticidade, nesse caso, implica a comparação constante com um modelo inalcançável, que produz sentimentos de impostura e ilegitimidade, tanto em professoras não nativas quanto em alunas que se aproximam do ideal de “nativas”, mas seguem se percebendo aquém das expectativas.

Nessa perspectiva, as contribuições de Benesch (2012), Rajagopalan (2005) e Menezes de Souza (2019; 2023) apontam para a necessidade de desnaturalizar discursos que associam o inglês a um único corpo, território e modo de vida. Em meu contexto, teorias da decolonialidade têm sido importantes para nomear e problematizar colonialidades marcadas e não marcadas no ensino de inglês: desde naturalizações sobre a figura do nativo até silenciamentos de emoções que não se encaixam no ideal de fluência, confiança e neutralidade afetiva.

Como professora e estudante, tenho buscado, ainda que de forma gradual, construir práticas contra discursivas (Rajagopalan, 2005) que tensionam esses imaginários. Isso inclui explicitar os limites da noção de nativo, discutir com as alunas o caráter político das identidades linguísticas e legitimar variedades de inglês e repertórios plurilíngues que emergem de contextos periféricos. Também procuro acolher emoções que emergem quando as

expectativas de pertencimento a comunidades imaginadas não se cumprem, reconhecendo que o sentimento de impostora é menos um problema individual e mais um efeito de discursos hegemônicos que definem quem pode se sentir “autorizado” a ensinar inglês.

CONVERGÊNCIAS E CONTINGÊNCIAS

Ao partirmos de contextos aparentemente distantes — universidade pública presencial e universidade privada a distância —, poderíamos supor experiências radicalmente distintas na formação de professoras de inglês. No entanto, ao entrelaçarmos nossos relatos e inquietações, percebemos convergências significativas nas formas como identidades imaginadas, emoções e pertencimento atravessam o ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambos os cenários.

Em primeiro lugar, notamos a persistência de um imaginário de língua inglesa atrelado a uma ideia de nação, cultura e identidade únicas. Esse imaginário sustenta a figura do falante nativo como norma e referência, produzindo uma hierarquização entre falantes “legítimos” e “ilegítimos”. Quando ingressam no curso de Letras Português-Inglês, muitas professoras-alunas já trazem internalizados discursos que associam “saber inglês” a corresponder a esse modelo hegemônico. Nessas condições, o curso é visto tanto como espaço de aquisição de capital simbólico (Bourdieu, 2008) quanto como prova constante de mérito individual.

Em segundo lugar, observamos que esses imaginários impactam diretamente as emoções que emergem nos processos de aprendizagem e de constituição identitária docente. Sentimentos de ansiedade, vergonha, insuficiência e impostura aparecem recorrentemente em nossos contextos, afetando a participação nas aulas, a disposição para arriscar-se em inglês e o próprio desejo de seguir como professora dessa língua. Ao mesmo tempo, emoções positivas — como alegria, orgulho e sensação de pertencimento — surgem quando as professoras-alunas conseguem reconhecer-se como agentes de sua aprendizagem, construindo leituras críticas de seus contextos e de suas trajetórias.

Em terceiro lugar, percebemos que, embora nossas práticas formativas busquem romper com modelos reprodutivistas de ensino, ainda enfrentamos desafios para articular de maneira consistente questões identitárias, emocionais e políticas. Muitas vezes, corremos o

risco de tratar “diversidade” como ampliação de representações, sem necessariamente problematizar as relações de poder que sustentam hierarquias entre línguas, sotaques, corpos e saberes (Weedon, 2004; Dias e Andrade, 2015). Da mesma forma, podemos cair na armadilha de promover uma sensação idealizada de pertencimento à comunidade imaginada do inglês, sem considerar os limites e as assimetrias que estruturam esse pertencimento.

A partir do diálogo com Menezes de Souza (2019; 2023) e Jordão (2010), defendemos a importância de compreender identidades e emoções como dimensões intrinsecamente políticas e relacionais da formação docente. Isso implica reconhecer que a aprendizagem de inglês, em contextos marcados por desigualdades históricas e coloniais, não é apenas um processo cognitivo, mas também espaço de disputa por legitimidade, visibilidade e voz. Em outras palavras, não basta ampliar conteúdos ou metodologias: é preciso reorientar o olhar para as condições de produção de pertencimentos, inseguranças e silenciamentos.

Nesse sentido, algumas pistas de ação emergem de nossos relatos:

- a) criar espaços sistemáticos de escuta e partilha de emoções, em que professoras-alunas possam nomear seus medos, frustrações e conquistas, reconhecendo-se umas nas histórias das outras;
- b) explicitar e problematizar imaginários de língua e falante nativo, discutindo com as professoras-alunas como tais imaginários se articulam a colonialidades marcadas e não marcadas e como podem ser tensionados por práticas plurilíngues e decoloniais;
- c) valorizar saberes, repertórios e experiências locais das professoras-alunas, reconhecendo-os como recursos legítimos na construção de práticas pedagógicas, e não como déficits a serem superados;
- d) fortalecer a agência docente, incentivando as professoras-alunas a conceberem o ensino de inglês como espaço de produção de justiça social, em que alunos possam não apenas aprender uma língua, mas também falar de si, de seus territórios e de suas lutas.

Concluímos que a articulação entre pertencimento, emoção e agência na formação de professoras de inglês exige uma postura de constante autoquestionamento de nossas práticas e

discursos. Ao reconhecer que também nós, como professoras, negociamos cotidianamente nossas identidades e lidamos com sentimentos de impostura, abrimos espaço para relações mais horizontais com as professoras-alunas, em que todas possamos, juntas, construir outros modos de habitar o inglês e de fazer da sala de aula um lugar de co-construção de saberes, afetos e resistências.

REFERÊNCIAS

- BENESCH, Sarah. **Considering emotions in critical English language teaching**: theories and praxis. First published: 2012, by Routledge - 711 Third Avenue, New York, NY 10017, 2012.
- BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **A Economia das Trocas Lingüísticas**: O que Falar Quer Dizer. 2. ed., I^o reimpr. - São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- DIAS, Romar Souza; ANDRADE, Mariana R. Mastrella de. Narrativas de professores: identidades sociais de raça e classe no processo de ensino-aprendizagem de inglês. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos de linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. **A posição de professor de inglês no Brasil**: hibridismo, identidade e agência. R. Let. & Let. Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 427-442 jul.dez. 2010.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.
- KRAMSCH, Claire. **Imposture**: A Late Modern Notion in Poststructuralist SLA Research. Applied Linguistics: 2012: 33/5: 483–502, Oxford University Press, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Educação e Realidade. Porto Alegre - RS: 25(2) 59-76. jul/dez 2000.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. Glocal Languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, Manuela; SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Glocal languages and critical intercultural awareness**. First published 2019 by Routledge 52 Vanderbilt Avenue, New York, NY 10017.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. **Kshetra and the nurturing of a plurilingual ethos**: Family plurilingualism and coloniality. Journal of Multilingual Theories and Practices. Equinox publishing: vol 4.2 2023 223–243. DOI: <https://doi.org/10.1558/jmtp.26407>

NORTON, Bonny. **Identity and language learning:** Extending the conversation. Buffalo: Multilingual Matters, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. IN: E. Llurda (Ed.). **Non- Native Language Teachers.** Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession, 2005, p. 283-303.

WEEDON, C. **Identity and culture:** narratives of difference and belonging. Open University Press, England, 2004.