

Denise Silva Paes Landim

**O desenvolvimento
de agência
na formação
docente em línguas**
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Denise Silva Paes Landim

**O desenvolvimento
de agência
na formação
docente em línguas**
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 autora.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katía Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Starline, Coolvector - Freepik.com
Revisão	Cynthia Chalegre
Autora	Denise Silva Paes Landim

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L257d

Landim, Denise Silva Paes

O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas:
desafios e possibilidades / Denise Silva Paes Landim. – São
Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-523-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95231

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Linguagem.
4. Ensino de línguas. 5. Escola. I. Landim, Denise Silva Paes.
II. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa: 978-65-5939-522-4

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

Sumário

Prefácio	12
Conversas sobre Libertação, Autonomia e Agência na Formação Docente	12
Referências	19
Apresentação	20
Introdução	22
Capítulo 1	
Ensinar Inglês no mundo contemporâneo:	
a necessidade da agência em tempos críticos.....	43
1.1 Globalização e ensino de línguas.....	46
1.2 Neoliberalismo e sociedade: seus efeitos na agência dos sujeitos.....	55
1.3. Língua, cultura e projeto de sociedade: como ficam o sujeito e a agência?	73
1.4. As implicações do cenário contemporâneo para uma educação linguística crítica	83
1.5 Formação de professores de línguas: concepções e premências	102
1.5.1 O professor técnico	104
1.5.2 O professor reflexivo	105
1.5.3 O professor crítico.....	108

Capítulo 2

**A relação entre ecologia dos saberes,
decolonialidade e desenvolvimento**

de agência	122
2.1. Ecologia de saberes e decolonialidade: proposta de agência como ruptura decolonial	124
2.2 Perspectivas de Agência	135
2.2.1 Estudo 1: Agência e transdisciplinaridade	135
2.2.1.1 <i>Agência condicional x Agência normativa</i>	136
2.2.1.2 <i>Individualismo x Coletivismo</i>	137
2.2.1.3 <i>Objetivismo x Subjetivismo: Giddens e Bourdieu</i>	137
2.2.1.4 <i>Tempo, espaço, relações e objetivos</i>	141
2.2.2 Estudo 2: Da perspectiva sociocultural à perspectiva dos letramentos	143
2.2.3 Estudo 3: Perspectiva ecológica de agência	155
2.3 Crenças e aspirações de professores: condicionantes que interferem nesse desenvolvimento	162
2.3.1 Repertório linguístico e discursivo	164
2.3.2 A importância das relações sociais e a questão da indisciplina em sala de aula	165

Capítulo 3

**Perspectivas de desenvolvimento
de agência nos letramentos:**

desafios e possibilidades	170
3.1 Os conceitos de agência dos participantes	173
3.1.1 A agência do professor tecnicista	174
3.1.2 A agência do professor “herói”	176
3.1.3 A agência do professor sensível ao aluno: diálogo freireano	181
3.1.4 A agência do professor crítico	186

3.2 Desafios ao desenvolvimento de agência no ensino de língua inglesa na proposta dos letramentos	193
3.2.1 Desafio 1: A perspectiva neoliberal no desenvolvimento da agência	194
3.2.2 Desafio 2: A dimensão iterativa e os conflitos entre a escola tradicional reprodutivista e visões inovadoras e transformadoras	199
3.3 Condicionantes	209
3.3.1 Condicionante 1: A carga horária reduzida	210
3.3.2 Condicionante 2: A falta de proficiência linguística	217
3.3.3 Condicionante 3: A estrutura escolar	225
3.4 Possibilidades ao desenvolvimento de agência	229
3.4.1 Possibilidades: A perspectiva da agência como ruptura decolonial	230
3.4.1.1 Possibilidades ao desenvolvimento de agência: A dimensão <i>prático-avaliativa</i> e a <i>reflexividade</i>	238
3.4.2 Possibilidades: A dimensão projetiva e a criticidade	242
3.4.2.1 Possibilidade 1: a dimensão <i>projetiva</i> <i>problematizando a escola</i>	242
3.4.2.2 Possibilidade 2: A dimensão <i>prático-avaliativa</i> e a <i>colaboração entre professores e estagiários</i>	247
Considerações finais	271
Referências bibliográficas	285

Apêndices

Apêndice 1 – Conteúdo programático da disciplina Estágio Supervisionado IV	302
Apêndice 2 - Roteiro de entrevistas e grupo focal	304
Questões para entrevista de professores: agência	304
Questões para entrevista de alunos: agência.....	305
Questões para entrevista de professoras formadoras: agência.....	306
Grupo focal.....	307
Sobre a autora	308
Índice remissivo	309

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
EaD	Educação a Distância
ES	Estágio Supervisionado
IES	Instituição de Ensino Superior
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
M/C	Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
ELT	English Language Teaching
ETA	English Teaching Assistant
IF	Instituto Federal
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira
OCEM-LE	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Língua Estrangeira
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
ONG	Organização não governamental
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes

Prefácio

CONVERSAS SOBRE LIBERTAÇÃO, AUTONOMIA E AGÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Walkyria Monte Mór – USP

Já há algum tempo, circulou pela internet um vídeo curto que mostrava uma situação que provavelmente era conhecida por muitos (*Sabe com quem fala?* www.publi.tv). Uma classe de alunos faz uma prova em silêncio; o professor permanece sentado em sua mesa sobre a qual há uma maçã. Num dado momento, o mestre indica que em um minuto acabaria o tempo da avaliação. Cada aluno começa a entregar a sua prova, colocando-a uma em cima da outra, sobre a mesa do professor. Aí, a câmera mostra que resta um aluno na sala, provavelmente ainda tendo resposta(s) a concluir. O professor avisa que o tempo acabou. O jovem corre até a mesa do docente para entregar a sua prova, talvez inacabada. Com ar rígido, o professor lhe diz que o tempo para resolução do teste tinha acabado; logo, não o aceitaria mais. Ao ouvir essa informação, o jovem pergunta se o professor sabe o nome dele [estudante]; o mestre responde que não tem a mínima ideia. Então, o estudante deposita a sua prova fora da sequência, em meio às outras que estão na pilha que ali havia se formado. E, tranquilamente, pega a maçã sobre a mesa, sai da sala deixando o mestre sem ação. Fim do vídeo.

Trata-se de um vídeo polêmico cujo conteúdo permite variadas construções de sentido, de sentidos controversos. Fez parte de alguns programas de formação docente, para a promoção de análises, como: da atitude do professor; da esperteza do aluno; da proposta convencional de avaliação em sala de aula.

Nas discussões com professores em serviço ou pré-serviço, houve quem tivesse entendido que o vídeo retratava (1) a falta de respeito ou consideração do aluno para com o professor; afinal, o jovem consegue “ludibriar” o professor colocando o seu teste no meio da pilha de provas, contando com a informação de que o professor não sabia seu nome... e ainda levou a maçã que estava sobre a mesa. Houve um tempo em que, contrariamente, o(a) estudante levava uma maçã ao/à mestre! (2) O professor não acompanha as mudanças observadas na sociedade e age tradicionalmente, chocando-se com a atitude altiva do aluno. (3) O aluno não leva [ou leva] em conta que seu professor pertence a uma outra geração e [mas] o desafia. (4) O tipo de teste visto no filme mostra a distância de gerações e um professor desatualizado, em dissonância com os alunos de hoje em dia. (5) A avaliação tradicional faz falta em algumas escolas, para manutenção das hierarquias e do respeito. (6) A conhecida indagação “você sabe com quem está falando?”, indicadora de poder de X sobre Y, é atualmente dominada por jovens em relação aos adultos/ alunas(os) em relação a(os) professoras(es), o que denota a perda de valor ou reconhecimento dos mais velhos ou da profissão-professor pela sociedade.

As discussões não pretendiam chegar a uma construção de sentidos “correta”. Não estava em questão a busca pelo consenso que garante que todas(os) tenham a mesma interpretação, a leitura “certa” do texto. Sim, o vídeo deixa margem para os entendimentos acima referidos, a depender dos pressupostos ou leitura de mundo de cada espectadora(or)/leitora(or), no caso, de cada participante nas discussões. Porém, aqui neste texto, proponho me deter sobre outros tópicos presentes na situação descrita: libertação, emancipação, autonomia e agência.

Lá se vão décadas quando as hierarquias verticais estavam social e culturalmente definidas, quer seja em graus de escolaridade, quer seja em faixa etária e, para muitas(os), também entre as camadas economicamente privilegiadas e desprivilegiadas. Uma forma de compreender as diferenças que pareciam *naturais*. Muitas(os) são as/os

estudiosas(os) que nos alertavam que esse modo *natural* de encarar as desigualdades e diferenças eram, de fato, construções sociais que contribuíam para a manutenção de um projeto de sociedade que se organizou com as tais diferenças em suas estruturas. Paulo Freire foi um deles. E por ter uma comunicação didática, de fácil compreensão, Freire teve suas ideias amplificadas nos meios políticos e acadêmicos. É a partir delas que abordo um tópico que considero primordial na análise focalizada nessa conversa: o pensamento freiriano a favor da libertação do que denominou ‘oprimidos(as)’.

Uma das propostas de Freire (1987) se voltava para o processo de conscientização para o fato de que tais estruturas sociais não eram naturais. Afirmava o autor: “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor.” (p. 33) Embora essas descrições sejam hoje criticadas por se limitarem a oposições binárias (opressor[a]-oprimido[a]), leitura que soa essencialista, por excluir as/os oprimidas(os) que habitam nas(os) opressoras(es) e as/os opressoras(es) que habitam nas(os) oprimidas(os), ou mesmo outras possíveis nuances dessas relações de poder. Na década de 60, quando então discutia-as, Freire traz essas questões para a superfície do debate social e educacional. Por mais críticas que se façam aos dualismos, foi esse binarismo que tornou a sua linguagem de fácil compreensão e longo alcance, incendiando discussões acerca do tema em grupos populares, acadêmicos e políticos.

Sua ideia de libertação remetia à emancipação dos seres.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de *percepção da realidade* que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. (1987, p. 33. Itálicos meus)

Interpreto que, hoje, o dualismo oprimida(o)-opressor(a) imprime também as relações de colonialidade vividas no Brasil e em outros locais em que a colonização se implantou. Em suas cartas à Guiné-Bissau (1978, p. 15-16), com seus registros de experiência em processo, Freire salientou o colonialismo ali vivenciado:

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, [a escola da Guiné-Bissau] procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas.

O mencionado binarismo refere-se a diferentes formas de opressão, dominação e exclusão como as que vêm a se consolidar no mundo neoliberal. Um mundo que, para o autor, as pessoas têm grandes necessidades materiais e acabam por ter ausência da alegria de viver, da conscientização principal para conseguirem encontrar a liberdade, a felicidade e a cidadania que desenha a democracia; a transformação social, como retomou em publicação posterior (Freire 2001). Também nas *Primeiras Palavras* que introduzem o Pedagogia da Autonomia (1996, p. 11-12), Freire reafirma sua preocupação com as forças neoliberais na sociedade:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar

“quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência.

Nesta obra em que a autonomia é o foco central, Freire entende que esse conceito seja problematizado no processo educativo de modo que venha a se tornar um instrumento de libertação. Não a vê como algo natural, mas como uma construção que se dá na relação do *homem com os outros e destes com o conhecimento*.

Sobre o conceito *autonomia* representar uma releitura da ideia de ‘libertação’, vejo-o, sim, como uma resignificação em algumas(uns) autoras(es)-leitoras(es) de Freire. Machado (2008, p. 56), por exemplo, afirma: “Para Paulo Freire, autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades”. Essa libertação/autonomia implicaria na capacidade de criação das próprias representações do mundo pelas pessoas, vendo-se como sujeitos da história, participantes/cidadã(ões) políticas(os) que têm vez e voz, podendo ser transformadoras(es) individuais ou coletivas(os) da sociedade.

No entanto, chamo a atenção para a ambiguidade do conceito autonomia quando o vejo limitar-se ao individualismo, assim reforçando um viés da leitura do prefixo *auto*. Interpreto que o processo da *percepção da realidade* ou *percepção do entorno* pretendido pela proposta educacional freiriana não se volta para o *indivíduo* em si mesmo. Não prevê o desenvolvimento de cada *indivíduo* fora de suas coletividades. Não entende o sujeito cognitivo restrito a suas capacidades individuais, resultantes de uma concepção bancária de educação, isolada de seu meio social. Autonomia como liberdade individual seria um investimento idílico, sendo a liberdade, de fato, um compromisso coletivo.

Mais recentemente, a noção libertação-emancipação-autonomia se desdobra em mais um conceito, o de *agência*. De novo, trata-se de um conceito que em muito se aproxima das ideias freirianas de libertação e emancipação, conforme aqui apresentadas. Em publicações anteriores (MONTE MÓR 2013; MONTE MÓR; MORGAN 2014), discuto o conceito e a relevância política, social e educacional de *agência*. Em uma delas (MONTE MÓR, 2013), o tópico é discutido segundo concepções de Arendt (2007). Buscava ampliar sentidos sobre o conceito nos textos de Freire, atualizando o debate relativo a essa noção, principalmente em um momento em que esse desenvolvimento/essa habilidade ganha relevância na formação educacional de jovens.

Ali discuti meu raciocínio sobre o que Arendt elaborou como *vita activa*: o fato de que “viver” ou “estar vivo” implica necessariamente ação, já que todas(os) têm capacidade de fazer algo. Para Arendt, viver envolve habilidades ou capacidades com palavras, atos e iniciativas. No entanto, não apenas para reproduzir ocorrências que demandem retorno/resposta a elas, mas também para “levar as pessoas a avaliar e agir diante do que escapa da ordem social ordinária, reiterada e esperada ou mesmo da rotina pessoal” (MONTE MÓR, 2013, p. 126).

Feitas as reflexões a partir de teorizações que remetem ao tema da situação descrita no primeiro parágrafo deste texto, avalio se o vídeo curto circulado em rede social oportuniza conversar sobre libertação, emancipação, autonomia e agência, conforme aqui abordo. Creio que sim, mas aceito contrapontos, caso a/o leitora(or) os tenha.

Vê-se opressão naquela cena em que os alunos fazem prova em sala de aula, em completo silêncio, sob o controle do horário pelo professor? Observa-se o clima de que “dia de prova é assim mesmo, nada pode ser mudado”, levando as/os jovens a se adaptarem às hierarquias verticais “naturalmente” postas pela vivência social, ao mesmo tempo, levando-as/os a inferir que um dia elas/eles serão as/os líderes que comandam situações similares? Ou que “o papel do

professor em dia de prova é esse mesmo”, para impor disciplina e respeito; quem tem juízo obedece”. E o que dizer da(o) aluna(o) que é displicente às regras do dia de prova, não está se adaptando à realidade que não pode ser mudada? Em dia de prova, a autonomia da(o) aluna(o) se resume à sua capacidade de responder questões dentro do tempo determinado? E quando a/o aluna(o) “ludibria” o professor, colocando sua prova em meio às outras da pilha, seria por sobrevivência? Resistência? Agência? E a surpresa do professor diante da atitude do aluno que insere sua prova na pilha sobre a mesa e ainda lhe leva a maçã: faltou-lhe agência?

Não tenho resposta certa. Estou a refletir. No exercício de expandir sobre *agência*, convido a leitora/o leitor a entender por que uma pessoa age ou não age diante do que “escapa da ordem social ordinária, reiterada e esperada ou mesmo da rotina pessoal”, considerando-se que “viver” ou “estar vivo” implica necessariamente ação.

Certamente, muitos caminhos são mostrados para construirmos sentido sobre esse instigante tema neste livro de Landim *O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas: desafios e possibilidades*. A autora dá continuidade aos pensamentos e às preocupações de Freire, mostrando um aprofundado, atual e necessário estudo sobre o assunto, provavelmente um dos primeiros no Brasil.

Boa leitura!

São Paulo, 18 de maio de 2022.

Walkyria Monte Mor

Professora Associada Sênior

Universidade de São Paulo

Co-Fundadora do Projeto Nacional de Letramentos – CNPq-USP

wmm@usp.br

www.letramentos.fflch.usp.br

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.

FREIRE, P. **Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. (28ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MACHADO, R. de C. de F. Autonomia. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil in E. S. Junqueira e M. E. K. Buzato (orgs) **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School**. New York: Peter Lang Publishers, 2013, p. 126-146.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. 2014. Between Conformity and Critique. Developing 'Activism' and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? in **Revista Interfaces**, v. 14, n. 2 (2014): Transnational literacies, p 16-35. Acesso: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces>

Apresentação

Este livro resulta de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida no Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP), de 2016 a 2020. Devido à necessidade do tema para professores de línguas nos dias atuais, decidi publicar o texto da tese em sua versão original, com poucas adaptações.

Há muitas teorizações sobre agência humana em áreas variadas de conhecimento, tais como a psicologia, a filosofia, a sociologia e a antropologia. Mais recentemente, houve um crescente interesse desses estudos na linguística aplicada, sobretudo na linguística aplicada crítica, área em que se situa este trabalho. Nesses estudos, enfatiza-se a agência de alunos e de cidadãos diante das possibilidades dos letramentos múltiplos e digitais, o que tem sido reconhecido como um reequilíbrio de agência na sociedade digital. Porém, há ainda poucos estudos que se centralizam na agência de professores em formação e em serviço. Portanto, este trabalho visa a contribuir para o enriquecimento do debate sobre a agência docente intermediada pelos cursos de formação inicial e continuada localizada no âmbito do estágio supervisionado em ensino de língua inglesa.

O objetivo principal deste livro é discutir os principais aspectos do desenvolvimento da agência de professores de línguas em geral, e de língua inglesa em específico, em formação e em serviço, através de ações colaborativas. O aporte teórico deste trabalho são os estudos de letramentos na educação de professores, inspirados no trabalho de Paulo Freire, utilizados para compreender a emergência e o desenvolvimento da agência de professores de forma situada em seu contexto histórico e social. São tecidas reflexões acerca de que tipo de agência

é necessária a uma formação professores de línguas que atenda aos propósitos de uma educação crítica, transformadora e emancipadora.

Espero que este livro promova reflexão e seja útil a professores que almejem compreender teoricamente como se desenvolve a agência docente, não apenas identificando limites e desafios, mas também traçando possibilidades para um ensino de línguas que amplie perspectivas nas salas de aula e na sociedade atual.

Introdução

A partir da década de 1990, o debate acerca da agência no currículo escolar da educação básica no Brasil e no mundo tem sido emoldurado por uma preocupação com a formação de sujeitos críticos, atuantes e transformadores, como premência das rápidas mudanças sociais inscritas nas configurações econômicas, culturais, sociais e políticas resultantes dos fenômenos da globalização e das tecnologias digitais. Entretanto, muito provavelmente, a constatação dessa proposta de formação crítica tenha suscitado uma contracorrente nesse campo, o que pode ser observado por meio de projetos neoconservadores¹ no campo educacional, cultural e social, postos em votação na Câmara nos últimos anos.

O fato é que tais preocupações com o desenvolvimento de cidadãos críticos subjazem às políticas públicas educacionais em diversos países (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015), incluindo as políticas brasileiras, referências para a implementação de ações de formação e currículo no ensino de forma geral e no ensino de Língua Inglesa, em específico, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2017). A Lei de Diretrizes e Bases (1996) atribui ao Ensino Médio a função de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Art. 35). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) realçam, para o Ensino Fundamental, o objetivo de que o aluno seja capaz de perceber-se como integrante e agente transformador do ambiente em que vive e sugerem que tal perspectiva seja estendida à formação de professores como agentes

1 Cito como exemplo o projeto Escola Sem Partido.

reflexivos e decisórios. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) acentuam a questão da agência, introduzindo-a como prática de letramento crítico situada em contextos múltiplos nas práticas que envolvem a construção de sentidos em língua estrangeira. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular² (2017) categoriza a capacidade de produzir sentidos de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais, como uma competência a ser desenvolvida nas aulas de Língua Inglesa.

Para que se obtenha a formação de alunos que atenda a tais demandas, entenda a formação de professores como um elemento essencial, embora não o único. Frente aos desafios concernentes ao trabalho dos professores de línguas na contemporaneidade, os quais incluem desde precárias condições de formação e atuação até imposições institucionais como instrumentos de mensuração de eficiência, identificamos no desenvolvimento de agência uma necessidade para dar respostas críticas que contribuam para a transformação de realidades.

Cabe pontuar que a crescente tendência à valorização da agência docente e discente, conforme pesquisas recentes em Linguística Aplicada (GRAY; BLOCK, 2012), exige uma crítica permanente às tentativas de centralizar no sujeito as responsabilidades associadas a condições sobre as quais este não tem controle, em especial quando aliadas a discursos de eficácia e sucesso. Em contraposição à agenda neoliberal, portanto, busca-se conhecer a construção do conceito de agência, entendendo-a como um fenômeno emergente e contingente.

A questão da agência humana é um construto que tem apoio teórico em variados campos científicos, tais como a antropologia da linguagem (AHEARN, 2001), a filosofia (ARENDRT, [1958] 2007), a psicologia (BANDURA, 2006), a sociologia (BOURDIEU, 1983, 1992;

2 Ressalto que a noção de competência advogada pela BNCC deve ser problematizada, se quisermos superar práticas pedagógicas e institucionais sustentadas em paradigmas fixos e controladores. A este respeito sugiro a leitura de Szundy (2017).

EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998; GIDDENS, [1989] 2003; ARCHER, 2004). Recorrente nos debates sobre o construto da agência humana é a relação entre o sujeito e a estrutura social, a qual, entre alguns, é descrita como uma dicotomia, ao passo que, entre outros, é entendida de forma integradora. Além disso, para a área de estudo da Linguística Aplicada, preocupada com as ressignificações sociais da linguagem no mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 1996), juntamente com os estudos de letramentos, ao explorar as questões da língua como prática social contextualizada e plural, o estudo de agência tem, em geral, se relacionado à questão da construção de sentidos e suas implicações na participação democrática.

Embora teorizado em variados campos, o conceito de agência humana ainda é pouco explorado no Brasil, especialmente em Linguística Aplicada e sua intersecção com a educação de professores, uma vez que há mais pesquisas voltadas para a agência discente, como se nota no trabalho organizado por Junqueira e Buzato (2013), cuja exceção é a proposta de Monte Mór (2013a) acerca da necessidade de educação de professores voltada para o desenvolvimento de agência. Atualmente, há somente três pesquisas em nível de doutorado que centralizam o desenvolvimento da agência de professores de Língua Inglesa³: Lima (2014), que analisa as instâncias de agência de duas professoras de Língua Inglesa sob o construto das teorias de caos e complexidade; Cezarim dos Santos (2015), que investigou a construção do exercício da agência e dos saberes locais de uma professora de Inglês sob o ponto de vista da teoria sociocultural e do materialismo histórico-dialético; e, por fim, Hibarino (2018), cujo enfoque é o desenvolvimento de agência entre os participantes de um Programa Interdisciplinar de Ensino Superior, analisado sob as teorias dos multi-letramentos e dos conceitos bakhtinianos de discurso.

3 Conforme Monte Mór (2018, comunicação pessoal), “há outros que também tratam desse tópico, porém o termo ‘agência’ não consta das palavras-chave desses trabalhos, possibilitando a interpretação de que o tema não é uma prioridade dessas pesquisas.”

Embora as pesquisas acima mencionadas apontem para as necessidades educativas de professores de Língua Inglesa para o desenvolvimento da agência, destacamos a ausência de uma investigação que se situe no âmbito do letramento crítico (LUKE, FREEBODY, 1997; PENNYCOOK, 2012; DUBOC, 2014; JANKS, 2010, 2014) e se aproprie das intersecções colaborativas entre a formação inicial e a continuada, como uma comunidade de prática (LAVE, WENGER, 1991) que se evidencia no contexto do estágio supervisionado. Esse é o *locus* teórico-prático em que a presente pesquisa se assenta, uma vez que compreende que professores não desenvolvem agência sozinhos, mas em conformidade com as comunidades discursivas, culturais e institucionais de que fazem parte (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015). Portanto, esta pesquisa tem o objetivo de evidenciar as múltiplas faces do desenvolvimento da agência por meio das ações colaborativas entre professores em formação e em atuação, tendo como aporte teórico os estudos de letramentos na educação de professores (DUBOC, 2012, 2013; MONTE MÓR, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; OCEM-LE, Brasil, 2006; KALANTZIS, COPE, 2012; JORDÃO, 2010; MORGAN, 2014; JUCÁ, 2017), visando a compreender a emergência e o desenvolvimento da agência de professores de forma situada (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015), considerando que tipo de agência é necessária a uma formação sólida de professores de Língua Inglesa que atenda aos propósitos de uma educação crítica, transformadora e emancipadora (FREIRE, 2009; BIESTA, 2009a; MONTE MÓR, 2013a, 2015) na sociedade globalizada (KUMARAVADIVELU, 2012b) e marcada pela colonialidade de poder (QUIJANO, 2007; GROSSFOGUEL, 2008; KUMARAVADIVELU, 2012a, 2014).

Para tal, seremos orientados pelas questões direcionadoras que se seguem, a serem respondidas ao longo do texto:

1. *Que conceito(s) de agência desenvolvem os professores, em formação e em serviço, em seu contexto de atuação?*

2. *Quais são os fatores que (des)favorecem a agência dos professores em questão?*
3. *Como os professores compreendem suas ações críticas em relação ao contexto investigado?*

Dentre as motivações principais deste trabalho, destaco, inicialmente, uma reflexão articulada à minha pesquisa de Mestrado⁴, voltada para a compreensão da relação entre letramentos sociais e escolares nas aulas de Inglês em duas escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa revelou que uma das professoras colaboradoras, apesar de ter frequentado um curso de formação continuada com base nos insumos dos estudos de novos letramentos, que valorizam a contextualização e a localidade de conhecimentos adequada à realidade e às necessidades dos estudantes, não os consolidou para a sua prática pedagógica, demonstrando pouca articulação entre sua formação teórico-prática e sua ação em sala de aula.

A desarticulação entre teoria e prática nas ciências humanas constitui-se uma tradição há muito apontada por Gramsci (1982, apud MONTE MÓR, 2013) e combatida por Freire (1974/1987), ao propor a práxis como movimentos de ação e reflexão dialógicos para a transformação dos mundos objetivo e subjetivo. Apesar de denunciada e combatida, essa tradição permanece forte na formação inicial e continuada de professores, conforme o que se revelou por meio da pesquisa já mencionada e dos discursos de docentes em formação inicial a quem tenho ministrado a disciplina de Estágio Supervisionado em uma universidade federal localizada na região norte do país, onde leciono desde janeiro de 2017. De acordo com esses relatos, as teorias difundidas pela universidade, de um modo geral, não se aplicam à realidade prática da educação básica e das necessidades de ensino dos professores de línguas.

4 LANDIM, D.S.P. **O inglês da EJA para a vida: letramentos sociais e escolares refletidos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários). 239 páginas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Em segundo lugar, esta pesquisa dialoga com o estudo de Duboc (2012, 2013, 2014), cujo trabalho de doutoramento favoreceu importantes reflexões a respeito da atitude curricular, a partir dos questionamentos discursivos da pós-modernidade (LYOTARD, 1988). Tal atitude está inscrita nas contingências que intrinsecamente se apoiam na heterogeneidade e no conflito, ambos constitutivos da cultura, do conhecimento, da língua, da pedagogia e dos letramentos, e compreendidos como práticas sociais. A autora colabora para esta pesquisa ao apontar para a necessidade de uma perspectiva crítica no ensino de língua estrangeira em tempos globais e digitais e para a primordialidade de se prover nossos estudantes com novas habilidades e estratégias essenciais para sua participação ativa nessas novas e complexas práticas de letramento (DUBOC, 2012, 2013).

Por fim, ressalta-se o diálogo desta pesquisa com os trabalhos desenvolvidos no “Projeto Nacional de Letramentos - Ciclo 2: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia” (2015-2020), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e coordenado pelos Professores Doutores Walkyria Monte Mór e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). Tal projeto articula pesquisas acadêmicas na área de letramentos e ensino de línguas e parcerias entre universidades e escolas de educação básica, focado na reflexão sobre necessidades e identidades brasileiras (MONTE MÓR, 2013).

Diante da percepção da retomada de premissas educacionais que possam contribuir para a formação docente da sociedade atual, emergiu o meu interesse em ampliar o conhecimento acerca do tema *agência e formação docente*, foco central desta pesquisa.

A partir dessas considerações e dos meus interesses de investigação sobre o referido tema, elaborei um projeto de estudos de campo e teóricos, tendo como objetivo geral: investigar a emergência e a conceituação da agência de professores de Língua Inglesa, em formação e em serviço, em sua formação e em seu contexto de prática pedagógica.

Para tanto, delineei os seguintes objetivos específicos: (a) discutir e comparar os paradigmas de formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa no Brasil e no contexto estudado; (b) examinar a existência (ou não) de práticas colaborativas entre os professores e os estagiários; (c) verificar as relações institucionais sob as quais se apoia o trabalho pedagógico investigado; (d) pesquisar se o desenvolvimento da agência implica ensino de Língua Inglesa voltado para o desenvolvimento de criticidade em tempos globais e digitais; (e) compreender as perspectivas individuais, discursivas, culturais e institucionais sob as quais os professores e os alunos estagiários justificam sua agência.

Levam-se em conta os aspectos sociais e contextuais para o desenvolvimento de agência de professores de Língua Inglesa em uma pesquisa de cunho etnográfico, articulando as discussões e as atividades envolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa de uma universidade federal localizada no norte do Brasil. Nesse contexto, investigo a emergência e a conceituação da agência de professores de Língua Inglesa, em formação inicial e continuada, na universidade e em seu contexto de prática pedagógica.

Com respeito ao campo investigado, apresento algumas considerações importantes a fim de situá-lo, fornecendo informações referentes ao curso de Letras da IES, à configuração da disciplina Estágio Supervisionado deste curso e aos participantes da pesquisa.

A pesquisa de campo ocorreu no período compreendido entre os meses de julho e outubro de 2017 no âmbito do estágio supervisionado do curso de Letras da referida IES pública. De acordo com o Projeto Pedagógico desse curso, embora a IES em questão tenha entrado em funcionamento oficialmente em 2003, muitos de seus cursos, como é o caso do curso de Letras, têm um histórico que a precede. O curso de Letras da IES foi implantado em 1985, sendo um dos primeiros cursos da então Faculdade de Educação, Ciências e Letras da cidade. Em 1990, essa faculdade foi anexada à universidade estadual

criada naquele mesmo ano. O trâmite de criação e federalização da IES teve início no ano 2000 e se efetivou apenas em 2003, tendo envolvido muitos movimentos persistentes que pressionaram o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. A implantação da IES também envolveu a transferência dos cursos da universidade estadual que a precedeu, adequando-os às novas exigências do MEC.

Cabe ressaltar que o campus da IES participante oferta atualmente 14 cursos, sendo 7 licenciaturas⁵. Essa configuração da IES onde a pesquisa ocorreu é determinante para a região, uma vez que a oferta de bacharelados e de outros cursos mais elitizados é feita por instituições privadas, de difícil acesso para a grande maioria de sua população. Nos planos político e educacional, o posicionamento da IES de dar ênfase às licenciaturas é o de integrar uma força estratégica para o desenvolvimento acadêmico e econômico da região, conforme se evidencia no Projeto Pedagógico do curso de Letras, cujo trecho reproduzo abaixo, com alterações feitas a fim de preservar a identidade da instituição:

Essa preocupação, além de atender aos preceitos legais, visa responder significativamente às urgências da educação no Estado XXX, que sofre, ao longo dos últimos anos, com os maus resultados advindos das avaliações da educação básica. (...) Ainda hoje, configura-se no quadro econômico e social um modelo excludente de concentração de renda, por violentos embates pela posse da terra e ainda perpetuação do trabalho escravo. Não se pode colher bons frutos diante da miséria e da exploração. A XXX, nesse sentido, encontra-se como um dos atores para a redefinição da história da região e, nesse sentido, as licenciaturas têm um papel fundamental, seja na formação acadêmica, seja na formação de cidadãos críticos e comprometidos

sumário

5 Biologia (Licenciatura), Gestão de Cooperativas (Tecnólogo), Gestão de Turismo (Tecnólogo), Graduação em Zootecnia, Física (Licenciatura), Geografia (Licenciatura), História (Bacharelado), História (Licenciatura), Letras - Inglês (Licenciatura), Letras - Português (Licenciatura), Matemática (Licenciatura), Medicina Veterinária, Química (Licenciatura), Tecnologia em Logística. Nesse campus da IES também há oferta de 5 cursos de especialização *Lato Sensu* e 7 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

com a mudança desse triste quadro social. Desse modo, a ênfase nos estudos minoritários advém do compromisso com grupos socialmente excluídos, tendo em vista que a universidade pública deva atender prioritariamente às demandas da escola pública e de mudança de um quadro social e econômico que alija uma maioria quantitativa da população do saber historicamente produzido no âmbito acadêmico e socialmente privilegiado. Ao mesmo tempo, ao reconhecer que não existe um conhecimento científico ideologicamente neutro, compromete-se com a produção de novos conhecimentos e novas abordagens metodológicas que atendam mais apropriadamente às problemáticas desses grupos minoritários.

(FONTE: Projeto Pedagógico do Curso de Letras)

Após intenso debate na comunidade acadêmica, em 2009 foi aprovado o Projeto Pedagógico do curso de Letras em vigor no momento da geração dos dados⁶. De acordo com essa matriz, o curso oferta vagas para duas habilitações distintas: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, disponível nos períodos matutino e noturno; e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, ofertada exclusivamente no período noturno. Além das habilidades comuns às habilitações em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, as expectativas de aprendizagem para os licenciados estão dispostas abaixo:

Pretende-se que o profissional formado pelo curso de Licenciatura em Letras na IES⁷, habilitado como docente de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa, seja capaz de:

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos e usos relativos à linguagem oral e escrita referentes à Língua Inglesa e suas respectivas literaturas;
- Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural;
- Manter-se atualizado diante de novas abordagens teóricas, analisando criticamente seu alcance;

6 Entre 2017 e 2018, o Projeto Pedagógico do Curso foi reestruturado.

7 Alteração na identificação da IES, a fim de preservar sua identidade.

- Sistematizar e socializar sua prática pedagógica;
- Elaborar projetos pessoais e em conjunto de estudo e trabalho;
- Comprometer-se com um ensino de qualidade;
- **Compreender a dimensão social da escola, analisando o processo de ensino e aprendizagem de LE nas relações com o contexto histórico-social;**
- **Analisar criticamente os discursos e práticas que emergem das esferas de poder das instâncias públicas e privadas;**
- Atuar profissionalmente sob os princípios da ética, do respeito, do diálogo e da responsabilidade;
- Utilizar diferentes abordagens, métodos e estratégias, definindo as mais adequadas a cada situação do processo de se ensinar – aprender uma língua estrangeira.

Também aqui ressaltamos que essas competências e habilidades não são estanques, ocorrendo em movimentos singulares de atuação.

(FONTE: Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Grifo da pesquisadora)

Uma compreensão crítica sobre o campo investigado nos possibilita afirmar que o desenvolvimento de agência docente, embora não colocado em termos explícitos, é uma premência para o contexto local, o que se acentua no grifo acima sobre o objetivo de formar professores que compreendam a escola como uma parte da sociedade, estando ela mesma situada, assim como as práticas inerentes à ela, em contexto histórico e social. Acentua-se, também, o objetivo de formar professores de línguas capazes de analisar criticamente a construção discursiva do poder institucional. Em minha leitura, essas preocupações se coadunam ao conceito de agência explicitado nesta pesquisa, uma vez que se inscrevem em um contexto permeado por relações de poder que perpassam não apenas a sala de aula, mas a instituição escolar e sua função social.

A disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e suas Literaturas é ofertada a partir do 5º período e distribuída ao longo de quatro disciplinas⁸, totalizando quatro semestres. A geração dos dados desta pesquisa aconteceu na disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e suas Literaturas IV, ministrada no 8º e último período do curso. Conforme o regimento do estágio supervisionado do referido curso, as atividades de estágio supervisionado em ensino de línguas têm por objetivo a preparação dos alunos para a atuação profissional, sendo compostas por observação e regência de aulas nas unidades escolares, bem como por atividades pertinentes ao cotidiano do professor de línguas.

Apresento, abaixo, a ementa da disciplina, conforme o Projeto Pedagógico do Curso:

EMENTA DA DISCIPLINA: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas IV

Carga Horária Total: 105h Carga Horária Teórica: 30h Carga Horária Prática: 75h

Pré-requisito: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas I, II e III

Ementa: **Competências e habilidades** para o planejamento e implementação de aulas com base nas diretrizes curriculares para o ensino de Língua Estrangeira/Inglesa no Ensino Médio. **Prática reflexiva e teorias metodológicas específicas para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.** Planejamento e implementação de aulas. Seleção e confecção de materiais didáticos. Recursos adequados ao contexto e nível da sala de aula. Competência comunicativa e habilidade de leitura e escrita em Língua Inglesa.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, grifo da pesquisadora.

Embora a ementa da disciplina não privilegie o desenvolvimento de agência docente, esse foi o eixo organizador do curso⁹, por quatro razões. A primeira e mais evidente delas foi a pesquisa em si, que já se

8 São elas: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e suas Literaturas I, Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e suas Literaturas II, Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e suas Literaturas III e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e suas Literaturas IV.

9 O plano didático da disciplina está nos Apêndices.

encontrava em sua fase de geração de dados. Em segundo lugar, entendo que a prática reflexiva, como nos sugerem os grifos do trecho acima, não deve estar atrelada ou restrita a um método, competência ou habilidade desconectada do plano social, conforme advoga Zeichner (2008):

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos. (ZEICHNER, 2008, p. 545)

Em terceiro lugar, tendo em vista o objetivo de formação de professores críticos e transformadores, sensíveis às questões institucionais e contextuais, como se espera do licenciado conforme o Projeto Pedagógico referido anteriormente, obtive uma oportunidade de permeiar os objetivos da disciplina com o desenvolvimento da agência como o eixo norteador do curso. Por fim, fatores contextuais e práticos embasaram a minha escolha: conjuntura adversa¹⁰ de âmbitos institucionais, históricos, culturais e políticos comprometeram o cumprimento efetivo da carga horária de estágio por parte dos alunos.

10 O calendário de aulas da universidade, em função da greve de docentes, funcionários e servidores das universidades federais, ocorrida em 2016, operava de forma assíncrona ao do calendário das escolas de educação básica onde os estagiários cumpriram sua carga horária de regência de aulas. Além disso, em 2017 a carga horária de Língua Inglesa nas escolas estaduais da região foi reduzida a apenas 1 hora/aula semanal, o que impossibilitou o cumprimento da carga horária de regências naquele semestre. A alternativa encontrada foi dividir as 30 horas obrigatórias de regência em duas modalidades: 15h de regência normal, em sala de aula, e 15h de regência de oficinas temáticas no contraturno escolar. Duas questões emergem dessa situação e serão abordadas mais adiante. Antecipo que a primeira delas tem relação com o fato de que essa alternativa já havia sido oferecida anteriormente por outros professores formadores da IES, como forma de remediar as recorrentes dificuldades com a carga horária dos estágios. Em segundo lugar, a alternativa não se trata de uma complacência com os graves problemas decorrentes da redução da carga horária de Língua Inglesa nas escolas estaduais.

A dinâmica do curso ocorreu da seguinte forma: a carga teórica foi abordada por meio de leituras dirigidas, resenhas, rodas de conversa e seminários. Além das Orientações Curriculares Nacionais e Estaduais para o segmento do Ensino Médio, utilizei textos sobre o ensino de Inglês para a autonomia, *design* de minicursos, letramento crítico e agência docente. A carga teórico-prática contou com atendimentos semanais às duplas de estagiários¹¹, nos quais desenvolvíamos e discutíamos os planos e atividades de aulas e das oficinas. Cada dupla¹² de estagiários teve duas aulas observadas por mim¹³, sendo uma aula convencional e uma aula temática, totalizando oito observações às quais se seguiram sessões de devolutivas.

Os participantes da pesquisa foram classificados em três grupos: alunos estagiários, professores das escolas-campo e professora formadora. Quanto aos alunos estagiários, todos os nove alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado aceitaram participar da pesquisa. Sendo alunos do oitavo e último período em Letras-Inglês e diante da escassez de professores de Língua Inglesa na cidade onde a universidade se localiza, três alunas já atuavam profissionalmente como professoras de Língua Inglesa, duas em escolas particulares e a terceira em uma escola pública de ensino básico. Duas participantes já haviam atuado profissionalmente em outras áreas. Uma aluna atuava como assistente de classe em uma escola pública de ensino infantil, concursada em nível médio. Com exceção do participante Artur¹⁴,

sumário

11 Os alunos estagiários podem atuar em dupla no caso da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e suas Literaturas, em função da escassez de professores de Língua Inglesa nas escolas-campo naquele contexto.

12 Totalizando três duplas e um trio de estagiários.

13 A obrigatoriedade da disciplina é a de que o professor formador observe apenas uma aula. Observei duas aulas por entender que poderia haver emergências e demandas diferentes de acordo com as diferentes condições de atuação, as quais possibilitariam comparação e análise, instrumentos relevantes tanto para a confecção dos relatórios de estágio quanto para esta pesquisa.

14 Nome fictício, a fim de preservar a identidade do participante.

aluno que ingressou na IES antes de 2009¹⁵ e que cursava essa disciplina fora de seu período ideal, os participantes da pesquisa eram todos matriculados no Curso de Letras-Inglês. Todos os estudantes, com exceção de uma aluna, haviam cursado também a disciplina de Estágio Supervisionado III, ministrada por mim no semestre que antecedeu a pesquisa.

Com relação aos professores, dos quatro professores das escolas-campo envolvidos nas atividades de estágio, dois escolheram participar da pesquisa. Esses dois professores são formados em Letras-Português/Inglês¹⁶ pela IES onde a disciplina ocorreu. O participante Igor (pseudônimo) possui Mestrado em Ensino de Língua e Literatura na referida IES. No momento da geração dos dados, Igor atuava como professor de Língua Inglesa por sete anos, sendo três deles como professor concursado em uma escola federal. O participante Flávio (pseudônimo) possui Graduação em Letras-Português/Inglês e Mestrado em Ensino de Língua e Literatura pela referida IES. Possui Doutorado em Ensino de Língua e Literatura na mesma IES. Tem experiência como professor de Língua Portuguesa e Literatura e formação de professores. No momento da geração dos dados, ele atuava como professor substituto de Língua Inglesa na mesma escola federal já mencionada.

Quanto ao terceiro grupo, por entendermos que a participação de outros professores formadores da IES poderia adicionar outras perspectivas à discussão e geração de dados em um grupo focal, foram convidadas todas as professoras que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa na IES. Cabe ressaltar que duas professoras do curso de Letras-Inglês desenvolvem pesquisas especificamente voltadas para a área de estágio supervisionado. Entretanto, apenas uma professora formadora pôde participar na data agendada para o grupo focal. A professora formadora participante possui Mestrado

15 Até o ano de 2009, o Curso de Letras da referida IES ofertava dupla habilitação para seus alunos. De 2009 em diante, a IES passou a ofertar as habilitações em Português e em Inglês separadamente.

16 Conforme explicitado anteriormente.

em Linguística Aplicada ao ensino de línguas em uma IES localizada na região central do país e Doutorado em Linguística em uma IES do sudeste brasileiro¹⁷. Tem experiência de 28 anos no magistério, sendo 12 dedicados à IES onde os dados foram gerados.

Quanto às escolas nas quais os alunos estagiários realizaram a sua formação, trata-se de uma escola federal e duas escolas estaduais. Na escola federal, cinco alunos, sendo uma dupla e um trio, atuaram como estagiários. Já nas duas escolas estaduais, houve uma dupla de estagiários para cada escola. A escola federal onde cinco dos estagiários atuaram é extremamente valorizada pelos alunos da IES e região e, assim como a IES, é uma força que leva em conta a necessidade de desenvolvimento acadêmico e econômico da região, com um foco mais voltado para a formação técnica. Trata-se de um instituto de formação tecnológica básica, técnica e superior que possui campi em várias cidades do estado. O campus onde os alunos realizaram seus estágios oferece o Ensino Médio Técnico em Informática e em Biotecnologia, turmas nas quais os professores e os estagiários atuaram. Além disso, o campus oferece curso superior em Gestão da Produção Industrial e especialização em Docência em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. As expectativas sobre a experiência com o estágio nessa escola foram marcantes, mesmo entre os alunos que realizaram os estágios em outras escolas.

Sobre escolas estaduais, uma delas é bem conhecida por estar localizada no centro da cidade onde fica a IES. Oferece Ensino Fundamental e Médio para 1163 alunos (de acordo com o Censo Escolar 2018) e dispõe de 16 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática (onde foram realizadas as oficinas de contraturno oferecidas pelos estudantes), sala de ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado. A outra escola estadual participante se localiza no centro de outra cidade, situada a 75 quilômetros

17 Não menciono as IES com finalidade de preservar a identidade da participante.

daquela onde se encontra a IES. A escola oferece Ensino Médio a 228 alunos (de acordo com o Censo Escolar 2018) e conta com sete salas de aula, biblioteca e sala de informática (onde foram ofertadas as oficinas de contraturno elaboradas pelos estudantes).

Considerando-se a minha função de participante observadora deste trabalho etnográfico, destaco, também, traços que constituem a minha formação identitária e de pesquisadora. Meu contexto familiar me indicou que a educação é um meio de ascensão social, econômica e intelectual, uma vez que presenciei meus pais finalizando a educação básica e ingressando no ensino superior. Minha vivência em um bairro periférico da cidade de São Paulo, cuja rede pública de ensino proporcionou toda a minha formação escolar, bem como o trânsito entre aquele lugar e o ingresso na USP, a maior universidade pública da América Latina, marcaram profundamente a minha visão sobre a sociedade e o papel da educação como força transformadora. Esse trânsito me permitiu identificar e transpor, em certa medida, as linhas abissais que separam grupos sociais. Tal transposição também me permitiu refletir sobre atitudes que envolvem o conceito de agência. Ao aprender Língua Inglesa¹⁸ e transformá-la em meu instrumento de trabalho, tive acesso a perspectivas variadas, que não se limitaram a melhores condições materiais, mas, também, maior possibilidade de compreensão e controle sobre a realidade social em que vivo e trabalho.

Atribuo o interesse pelo tema de agência de professores não apenas à minha experiência pessoal, mas, sobretudo, à minha experiência de 16 anos como professora de Inglês e, desde 2017, como professora formadora na IES onde gerei os dados desta pesquisa. Percebi que o ambiente das escolas de idiomas me proporcionava maior “liberdade” para inovar, porém dentro de contradições tais como a restrição a métodos e exigências de certificação de proficiência e de habilidades para o ensino da língua, em geral postuladas e propagadas por teóricos que possuem o inglês como primeira língua, tornando-os

18 Infelizmente, em um instituto de idiomas privado, não na escola pública.

distantes da “prática” do inglês como língua estrangeira. Quando me tornei professora de EF e EM, vivi outras contradições, como a pressuposição de princípios educativos que sugerem liberdade e criatividade, porém cerceados por limites institucionais como notas, avaliações, preparação para o vestibular, dentre outros.

Durante minha experiência profissional como professora de Inglês, tive oportunidade de atuar como formadora de professores mesmo antes de ingressar na universidade federal em 2017. Em 2012, por ocasião da inserção da disciplina de LI (Língua Inglesa) no currículo do EF I no município de São Paulo, colaborei para um projeto da Prefeitura de São Paulo em parceria com a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrando oficinas teórico-práticas a grupos de professores do município. Naquele mesmo ano, elaborei material de formação continuada para os professores da associação de escolas privadas onde eu lecionava, no formato de sequências didáticas de LI apoiadas nos estudos de letramentos. Em 2016, fui coautora de um livro didático de LI para o EM, cujo projeto editorial visava à elaboração de materiais que facilitassem a rotina e favorecessem a formação profissional dos professores adotantes.

Desde o início de minha trajetória como pesquisadora em 2008, quando desenvolvi meu projeto de iniciação científica¹⁹ no campo dos estudos dos novos letramentos, que consideram maior liberdade dos indivíduos para interpretar o mundo social a partir das mais variadas modalidades de texto e discursos, venho notando a questão da agência. Porém, esse tema tem emergido como um princípio muito convencionalizado, valorizado, exigido, mas ainda pouco explicado, teorizado ou mesmo compreendido. Assim, busco nesta pesquisa aliar minha trajetória individual ao *status* coletivo de agência e aprofundar-me nesse estudo e sua relação com a presença de colonialidade na educação brasileira, o que será discutido ao longo deste texto.

19 LANDIM, Denise Silva Paes. **Cultura Escolar na Perspectiva de Alunos da Escola Pública**. Trabalho de Graduação Individual (Graduação em Letras) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009. Não publicado.

Tendo em vista o propósito deste estudo, como metodologia de pesquisa, elegi realizar procedimentos qualitativos, de cunho etnográfico para a geração e análise de dados. Logo, esta pesquisa qualitativa se insere, de acordo com Mason (2002, p. 4), em uma fundamentação filosófica interpretativista, interessada em como o mundo social é interpretado, compreendido, experimentado, produzido e constituído. Essa complexidade dos elementos que compõem uma descrição do mundo social em uma dada comunidade cultural resulta no que Geertz (1973) denomina como descrição densa (*thick description*) ao conceituar o objetivo de uma pesquisa interpretativista. É também em Geertz (1973) que me apoio para a noção de que as ações humanas são inscritas em um sistema semiótico que compõe uma cultura e que nos convida à interpretação. Cabe situar a relevância desse tipo de pesquisa para a formação de professores, especialmente os professores de línguas, conforme Vieira-Abrahão (2012):

A pesquisa interpretativista, que surgiu em reação à pesquisa de base positivista e com o surgimento dos estudos da cognição, é fundamentada sobre a premissa de que o conhecimento é construído socialmente e emerge das práticas sociais. Assim sendo, o interesse da pesquisa em formação de professores volta-se à investigação do que os professores fazem, como interpretam o que fazem e as práticas de formação buscam auxiliá-los a melhor compreenderem suas práticas e os dilemas delas decorrentes(VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 459).

Ainda seguindo com Mason (2002), esta pesquisa é qualitativa por se basear em método de geração de dados sensíveis ao contexto social em que eles são produzidos. Além disso, o método de análise, explicação e argumentação envolve compreensões situadas, levando em conta as nuances, riquezas e peculiaridades de um contexto específico, fazendo ver a ecologia de elementos nas quais ele se insere.

Embora não se trate de uma pesquisa etnográfica tradicional, o que exigiria uma vivência mais alongada no tempo e provavelmente mais distanciada por parte da pesquisadora²⁰, trata-se de uma

20 Uma vez que atuei como pesquisadora e professora formadora naquele contexto.

pesquisa de cunho etnográfico por constituir-se como uma prática de construção teórica apoiada em observação de campo sistemática, seguida de registros e análise das práticas de uma comunidade em investigação (HEATH; STREET, 2008, p. 29), buscando entender como seus participantes “experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos sociais e culturais” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 66) por meio do estabelecimento e da organização de conexões entre língua e cultura (HEATH; STREET, 2008), bem como por utilizar-se das ferramentas próprias dessa abordagem, notadamente o trabalho de campo, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (ANDRÉ, 2009, p. 28).

Para o registro das observações de campo foram utilizados os seguintes instrumentos: anotações em diário de campo (*in loco* e *a posteriori*); análise de documentos; gravações em áudio de entrevistas semiestruturadas; e um grupo focal com os três grupos participantes. A geração dos dados obedeceu ao cronograma reproduzido no quadro abaixo:

Quadro 01 – Geração de dados da pesquisa

Geração de dados da pesquisa		Duração
Fase 1	<ul style="list-style-type: none">Leituras e debates norteados pelo tema agência de professoresEntrevistas semiestruturadas com alunos estagiários	junho a outubro/2017 ago a set/2017
Fase 2	<ul style="list-style-type: none">Observação do ambiente escolar e da atuação das duplas de estagiários	agosto a setembro/2017
Fase 3	<ul style="list-style-type: none">Grupo focal, com os três grupos de participantes, sobre suas concepções de agência docenteElaboração do relatório reflexivo por parte dos alunos estagiários	setembro/2017
Fase 4	<ul style="list-style-type: none">Observação do ambiente escolar e da atuação dos professores das escolas-campoEntrevistas semiestruturadas com professores da escola-campo	outubro/2017

Fonte: Elaboração própria

Ressalta-se que a reflexividade, também conforme Heath e Street (2008), é uma importante prática desta pesquisa, uma vez que tem por objetivo buscar responder a questões relacionadas à forte ligação entre a etnografia e as práticas ditas colonizadoras e suas relações de poder. Trata-se de um processo por meio do qual o pesquisador procura revelar suas autopercepções e críticas, permitindo-lhe situar sua pesquisa em contexto e visualizar os limites históricos e estruturais resultantes da distribuição assimétrica de poder (HEATH; STREET, 2008).

A interpretação e a análise dos dados da pesquisa se apoiam nos preceitos da hermenêutica crítica, especialmente as contribuições de Ricoeur (1990), ao discutir a linguagem como um instrumento múltiplo e cultural de apreensão da realidade. Dessa maneira, o fenômeno linguístico – sendo múltiplo e assentado na cultura – pede por interpretação. Decorre também da hermenêutica crítica o preceito de situacionalidade, em que consideramos nossas interpretações não como busca a uma essência de verdade única, mas situadas no contexto de produção e recepção dos conteúdos simbólicos compartilhados por uma comunidade cultural e linguística em dado momento histórico. Daí se entende que não há interpretações neutras, mas sempre posicionadas, o que se coaduna com uma prática pós-moderna nas ciências.

Todos os participantes desta pesquisa tiveram seus nomes substituídos por pseudônimos, observando uma conduta ética de preservação de seu anonimato. O mesmo ocorreu com os nomes das instituições a que esses participantes se referem nos trechos analisados, bem como na descrição contextualizadora da pesquisa.

Todos os excertos analisados foram retirados de entrevistas ou notas de diário de campo da pesquisadora. Esses estão identificados nas análises conforme os exemplos abaixo:

ENTR-Karine-Trecho 1 – As iniciais ENTR se referem a uma entrevista. A seguir, inclui-se o pseudônimo da participante entrevistada. O número do trecho representa a ordem dos excertos apresentados na análise.

CAMP-Trecho 2 – As iniciais CAMP equivalem a uma nota de diário de campo. O número do trecho corresponde à ordem de excertos apresentados na análise.

Além deste capítulo introdutório, o livro se organiza em quatro capítulos. O primeiro deles, intitulado “*Ensinar Inglês no mundo contemporâneo: necessidade de agência em tempos críticos*”, dedica-se à fundamentação teórica nos campos de Linguística Aplicada e novos letramentos e formação de professores de línguas para a questão da agência.

No segundo capítulo, cujo título é “*A relação entre ecologia de saberes e decolonialidade e desenvolvimento de agência*”, apresento uma fundamentação teórica sobre agência que se relaciona à ação de professores de línguas com base nos estudos de decolonialidade.

No terceiro capítulo, com o título “*Perspectiva de desenvolvimento de agência nos letramentos: desafios e possibilidades*”, apresento os dados da pesquisa, traçando, também, algumas considerações metodológicas, e me dedico à análise e discussão dos dados. Por fim, as Considerações Finais tratam das conclusões obtidas por meio da análise e discussão dos dados, com a retomada das perguntas de pesquisa, trazendo, também, as limitações da pesquisa e apontando sugestões para novas pesquisas acerca do tema.

1

**Ensinar
Inglês no mundo
contemporâneo:**
a necessidade da agência
em tempos críticos

“Tudo que não quero [ler] é Freire no momento. Porque estou num momento de pensar em mim e a vida, e dar uma pausa para a capa de professora com missão nobre de uma educação que liberta. O trabalho e a paixão continuam, mas quero uma leitura para além... estou blasé por um momento.” (T.G.S., 2016, comunicação pessoal online)

“Embora eu me sinta no dever de problematizar... Não existe professor herói, por mais que queiramos ser!” (KIRILAUSKAS, 2016, comunicação pessoal online)

Em linhas gerais, as asserções constantes da epígrafe a este capítulo, recolhidas de conversas informais *online* com dois professores da rede pública do município de São Paulo²¹, dizem sobre uma responsabilidade regulatória sobre a docência. Ao mesmo tempo em que esses professores reconhecem sua responsabilidade de transformação educativa e social, em variados âmbitos, expressam sua impotência e, até mesmo, uma tentativa de preservação contra um discurso que, ao impor a prática libertária como norma, a impossibilita.

Este trabalho, em certa medida, é uma tentativa de responder a esse sentimento de impotência docente, compreendendo que a valorização da ação docente não pode resultar em mais fragilização ou em maior regulação de uma profissão que já se encontra imersa nos mais variados problemas.

Para tanto, traço, neste capítulo, as implicações de uma abordagem teórica que leva a repensar os paradigmas sobre os quais se assenta a formação de professores de línguas na atualidade. Assim, tratarei de questões relacionadas à globalização e ao neoliberalismo e, a seguir, delinearei as expectativas de ensino e aprendizagem para uma educação crítica.

²¹ Seguindo princípios éticos de pesquisa, obtive autorização para as reproduções acima. Julgo importante comentar que, como se nota na referência aos autores das epígrafes, a autora indicada por suas iniciais preferiu não ser identificada, temendo possíveis retaliações de colegas à sua postura.

Na sequência, abordarei alguns aspectos da formação de professores de línguas e, mais especificamente, de Língua Inglesa tendo em vista a discussão acima. Por fim, estabelecerei meu posicionamento crítico a fim de introduzir a noção de agência a ser desenvolvida no próximo capítulo.

Para dar início a uma leitura possível às epígrafes, saliento que ela remete à dureza dos discursos fortes, os *topoi*²² da cultura escolar, guardando resquícios de teorias críticas que, como se pode depreender, impõem uma postura dura aos professores. Conforme elucidada Silva (2005), as teorias críticas freireanas surgem e se popularizam nos anos de 1960, na esteira das mudanças sociais e culturais que se manifestaram nessa época no ocidente, em contraposição a paradigmas e teorias entendidas como tradicionais. Tais teorias, desenvolvidas e propagadas por estudiosos como Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Louis Althusser, têm por objetivo fazer-nos compreender o papel da ideologia e das disputas de poder para a manutenção de um *status quo* que se assenta em privilégios e desigualdades. Porém, como se nota na resistência dos professores nas epígrafes, novos contornos e novas percepções do jogo social e educacional devem entrar em cena, corroborando paradigmas mais fluídos de ação e de prática profissional libertária, conforme advogam as teorias pós-críticas, entre as quais se insere a teoria pós-moderna.

Uma faceta mais perversa dessa epígrafe diz respeito ao aproveitamento de teorias libertárias para ocultar o impulso neoliberal de responsabilizar o indivíduo por solucionar problemas cuja base é estrutural (GRAY; BLOCK, 2012). Analisando a lógica neoliberal na educação, cujo objetivo é produzir “capital humano” formando trabalhadores com as habilidades e as disposições necessárias para competir na economia global, Gray e Block (2012) também alertam para a demasiada ênfase na agência individual nas pesquisas recentes em Linguística

22 Tratarei deste conceito mais adiante.

Aplicada. Tais alertas se dedicam a informar que dentre as consequências dos planos neoliberais em educação está um maior controle das ações e do poder criativo dos indivíduos, por meio de ferramentas de mensuração de resultados, como avaliações externas que acabam por guiar e limitar práticas pedagógicas. Dessa maneira, é importante ressaltar que este trabalho, contrariamente à lógica neoliberal, busca localizar os aspectos contingenciais da agência, por entendê-la como uma articulação subjetiva que emerge do contexto e da estrutura social onde atuam os indivíduos (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015). Além disso, acrescento a perspectiva de que a agência na formação de professores está relacionada a um projeto de sociedade (SAVIANI, 2008; BIESTA, 2009a; GUILHERME, 2013; MONTE MÓR, 2018).

Seguindo ainda a fala dos professores nas epígrafes, entendo que paradigmas mais fluidos, inseridos na pós-modernidade, favoreceriam a atuação desses professores nas brechas (DUBOC, 2012, 2013), em vez de responsabilizá-los individualmente por uma mudança, de fato estrutural, de suas condições de trabalho.

1.1 GLOBALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS

Quando se considera o ensino de Inglês como Língua Franca (ILF), deve-se considerar seu imbricamento com o fenômeno da globalização, pois, conforme Kumaravadivelu (2006), o inglês é a língua da globalização e toma parte significativa da Linguística Aplicada (LA) contemporânea. Além do entendimento do cenário globalizado no qual se insere o inglês, cumpre entender qual o papel da educação nesse cenário, bem como o papel de uma educação linguística que estabeleça um diálogo com ele, em especial, considerando o papel da agência e de uma educação para o desenvolvimento da agência frente a esse cenário.

Segundo Canagarajah (2005), Kalantzis e Cope (2012) e Giddens (2008), a globalização não é um fenômeno novo. Para o primeiro autor, por exemplo, pode-se falar em globalização quando nos referimos ao movimento de navegações europeias que chegaram ao sudeste da Ásia e às Américas no século XVI. Kalantzis e Cope (2012) defendem que houve três processos de globalização, o primeiro, ocorrido há 10.000 anos, quando os seres humanos desenvolveram as primeiras línguas; e o segundo, há 5.000 anos, com os seres humanos desenvolvendo a escrita. O terceiro ocorre entre o último quarto do século XX e o início do século XXI, quando ocorre o aprofundamento do neoliberalismo e o desenvolvimento de tecnologias digitais, e é especificamente a ele que nos referimos neste capítulo.

Giddens (2008) descreve a globalização, dentro da sociologia, como processos que intensificam a interdependência e as relações sociais a nível mundial, com variadas implicações não apenas no plano global e macroeconômico, mas também no âmbito local e cotidiano. Enquanto fenômeno social, econômico e político, a globalização impacta o modo como percebemos o mundo, exigindo de nós, de forma crescente, uma prática reflexiva resultante da consciência de nossa ligação e maior disposição à identificação com processamentos globais (GIDDENS, 2008). Nas palavras do autor:

A globalização está a obrigar as pessoas a viver de uma forma mais aberta e reflexiva. Isto significa que estamos constantemente a responder ao contexto de mudança à nossa volta e a ajustar-nos a ele; enquanto indivíduos, evoluímos com os contextos mais abrangentes onde estamos inseridos. Mesmo as mais pequenas escolhas que fazemos no dia-a-dia – o que vestir, como ocupar os tempos livres, como cuidar da saúde e do físico – são parte integrante de um processo contínuo de criação e recriação das nossas identidades pessoais (GIDDENS, 2008, p. 61-62).

Por sua vez, a definição de globalização elaborada por Kumara-
vadelu (2006), apoiado em Steger (2003), é semelhante:

Uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante (STEGGER, 2003, p. 13, apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130).

Giddens (2008) e Castells (2011) localizam as origens do progresso da globalização no desenvolvimento e avanço das tecnologias de informação e comunicação e nas infraestruturas das telecomunicações mundiais, a partir da década de 1970, o que afetou as compreensões sobre o espaço e o tempo. A análise da globalização por vezes se centra nas empresas transnacionais que ultrapassam as fronteiras dos países, influenciando a produção e a distribuição internacional do trabalho. Há também análises na esfera do comércio mundial, com maior diversidade na oferta de bens e serviços.

Ainda de acordo com Giddens (2008), a economia mundial integrada e pós-industrial também tem avançado o processo da globalização, não se restringindo às fronteiras de um país. Mudanças políticas, tais como o fim da União Soviética e o aumento dos mecanismos internacionais e regionais de governo, são apontadas pelo autor como elementos que contribuíram para a ascensão da globalização.

Dado que a globalização é um processo em trânsito e contraditório, Giddens (2008) propõe analisar suas consequências sob os termos de risco. Ultrapassando os riscos externos e de origem natural sob cujas ameaças viveram as sociedades da era pré-globalização, atualmente vivemos confrontados com os riscos manufaturados, isto é, riscos resultantes do impacto do saber e tecnologia humanos sobre o mundo natural, o que inclui riscos ambientais, sanitários, desigualdades sociais e divisões globais. A globalização, segundo o autor, tende a exacerbar a tendência de concentração de riquezas, acentuando as diferenças entre ricos e pobres.

Nesse sentido, Sousa Santos (1997, 2006) pontua que a globalização é um fenômeno multifacetado, cujas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e legais são interconectadas de forma complexa. A definição de Santos (2006) para a globalização é a de que se trata do processo de trocas desiguais por meio do qual determinada condição, entidade ou identidade local estende sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social, entidade ou identidade rival (SOUSA SANTOS, 1997, 2006).

Já Burbules e Torres (2004), dentre variadas definições possíveis, ressaltam a globalização como a ascensão do neoliberalismo como um discurso político hegemônico. Burbules e Torres (2004) propõem uma visão de globalização que supere dicotomias, sobretudo respeitando as formas democráticas de governo e o papel da educação pública para a formação de cidadãos que vivam nessa democracia, o que pode estar em conflito com narrativas neoliberais de globalização, pois estas regulam políticas educacionais de acordo com interesses privados.

Considerando que o discurso dominante de uma globalização neoliberal é imposto de cima para baixo e enaltece apenas a narrativa dos vencedores, Santos (2006) afirma existirem globalizações, no plural, sendo elas hegemônicas ou contra-hegemônicas. Além disso, sendo processos sociais, estão no plural e trazem consigo noções de disputa, o que leva Santos a realçar que “aquilo que chamamos globalização é, na verdade, um conjunto de arenas de lutas transfronteiriças” (SANTOS, 1997, p. 18).

O processo pelo qual o inglês se transformou em uma língua franca, por exemplo, está inserido no que Santos nomeia como localismo globalizado, isto é, o processo pelo qual um fenômeno particular se torna global, o que não deixa de ser um processo conflituoso e se traduz na capacidade de ditar os termos de integração, competição e inclusão em relação às outras línguas.

O quadro das práticas sociais desenvolvido por Santos (1997) e complementado por práticas linguísticas da globalização, elaborado por Guilherme (2013), nos auxilia na compreensão de quatro tipos identificados de globalização: (1) *localismo globalizado*: determinados fenômenos locais se fazem globais com sucesso (e.g. Hollywood; a Língua Inglesa como fenômeno local globalizado, alcançando um número maciço de pessoas); (2) *globalismo localizado*: o imperativo transnacional reestrutura o local para atender às suas demandas (e.g. agricultura para exportação, *dumping* ecológico, o impacto de tal ferramenta linguística transnacional nas culturas e línguas nativas no nível nacional e local); (3) *cosmopolitismo*: grupos subordinados aos globalismos se organizam transnacionalmente para defender interesses comuns (e.g. ONGs transnacionais e movimentos feministas mediados por uma ferramenta linguística transnacional nas culturas e línguas nativas no nível nacional e local); (4) *patrimônio comum da humanidade* (e.g. defesa de temas que só fazem sentido se reportados ao globo em sua totalidade, o que se permite a partir de grupos expondo seus argumentos em convenções inter-transnacionais em uma determinada língua).

Em contraponto, Santos (1997) direciona-se ao social, isto é, a uma concepção multicultural²³ e contra-hegemônica de globalização. Assim, para participar do jogo global de modo multicultural, como defendido por Santos (1997), pré-condição para o equilíbrio na relação entre competência global e legitimidade local, há de se considerar o *diálogo intercultural*. Isso porque, segundo Giddens (2008), uma das consequências da globalização no âmbito social é a emergência de um novo individualismo, em que os sujeitos têm maior possibilidade de constituírem-se a si próprios de maneira ativa e de construir suas identidades sob novos valores, distanciados de suas tradições locais e mais conectados com uma ordem mundial. Embora se admita que

23 Embora não seja o propósito deste livro, esclareço que o termo "multicultural" tem significados diversos e contraditórios, conforme Zacchi (2016). Até o momento da escrita deste texto de Santos, o termo "multicultural" não acolhia, ainda, uma conotação conservadora, de apagamentos de diferenças entre os grupos, estereotipando grupos minoritários e favorecendo setores conservadores.

todas as culturas possuam aspirações e valores universais, o universalismo cultural, ou, em outras palavras, uma globalização de uma localidade que se sobreponha a todas as outras sem diálogo, seria incorreto, segundo advoga Santos (1997). O diálogo intercultural é visto por este autor como troca entre diferentes saberes e diferentes universos de sentido, constelações *topoi*, isto é, lugares comuns retóricos fortes e abrangentes em uma cultura (SANTOS, 1997, p. 23). Por serem lugares comuns e abrangentes, são localizados em uma cultura e se fragilizam quando observados pelo viés intercultural. Portanto, a *hermenêutica diatópica*, admitindo a *incompletude* dos *topoi* de uma cultura, propõe ampliar a consciência de incompletude mútua, promovendo a possibilidade de diálogo intercultural.

Obviamente, saber-se incompleto e aberto para o diálogo intercultural, acolhendo diferentes visões de mundo, pode trazer diferentes noções identitárias que resultam em conflito. Guilherme (2013), ao discutir o conceito de comunicação intercultural aplicado à pedagogia crítica, realça que essa não obedece a modelos que caibam em qualquer experiência com o outro, mas se desdobra por caminhos desconhecidos e plurais. Logo, defende que a educação linguística pode orientar e pavimentar algumas trilhas possíveis.

Na interação com alguém advindo de outra comunidade²⁴, há uma oportunidade de enriquecimento e reflexão pessoais, sociais e profissionais, mas esta não prescinde de conceitos de crítica que ultrapassem uma orientação vocacional de educação, focada em comportamentos e habilidades e reforçada em documentos e avaliações internacionais conservadores. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) seria um exemplo desses tipos de documentos e de avaliações,

24 Expando aqui a noção de comunidade para qualquer tipo de diferença que, não se restringindo ao território geográfico do estado-nação e assumindo a pluralidade de cultura dentro de uma mesma cultura, conforme citado acima, pode ser de natureza outra, como raça, gênero, trajetória acadêmica, dentre outros. No mundo globalizado e mediado por tecnologias digitais, as demais diferenças e as atitudes que elas exigem se tornam visíveis no cotidiano, também.

segundo estudiosos orientados pelas teorias de letramentos/letramentos críticos hoje em dia. Além disso, tem-se em enfoque o fato de que uma educação linguística em inglês, língua que evidentemente apoia os negócios transnacionais inseridos nos movimentos hegemônicos de globalização, traz a necessidade de uma educação internacional que contemple objetivos individuais e coletivos no que diz respeito ao sucesso profissional que é legitimado por tais valores hegemônicos. Afinal, a aprendizagem e o uso de inglês sem uma reflexão crítica podem servir ao reforço de práticas hegemônicas de globalização, acentuando desigualdades entre países centrais e países periféricos²⁵; em outra dimensão, entre cidadãos das elites globais, dotadas de mobilidade internacional, e cidadãos de segunda classe, que são levados a migrar para os centros da globalização e cujas línguas e culturas nativas são deliberadamente sufocadas como condição para sua plena participação no mundo globalizado (SANTOS, 1997).

Com esse mesmo apelo crítico, Monte Mór (2012), apesar de reconhecer a forte influência da globalização na educação, questiona se a globalização deva ser a justificativa central para o ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica, pois revela-se uma aceitação acrítica do fenômeno. Para a autora, saber o idioma inglês nesse contexto representa um privilégio ou um diferencial para aqueles que desejam ser bem sucedidos ou incluídos social e economicamente, já que a Língua Inglesa é a língua franca na comunicação entre países globalizados. Ainda assim, destaca que a centralidade da justificativa deva ser educacional, voltada para o caráter formativo proporcionado ao aluno. Nesse aprendizado, o estrangeiro reflete o outro nas relações e interações sociais, conforme apontado no conceito de diálogo intercultural descrito acima. Isto é, aprender sobre como os outros constroem comunicações e relações sociais é uma

25 Apesar das controvérsias em torno do uso desses termos, Sousa Santos (2006) alega que essa é uma postura política que permite manter visíveis as diferenças entre o Norte e o Sul globais.

oportunidade de aumentar o entendimento acerca da diversidade de expressão e interação comunicativa e cultural construída pelos alunos e pelos vários “outros” e de como as comunicações e interações “eu-outro” se elaboram conjunta e dialogicamente.

Monte Mór (2012) busca em Appadurai (2000, apud MONTE MÓR, 2012) o alerta de que a globalização favorece a exclusão social de camadas desprivilegiadas da população, sendo uma exclusão epistemológica, pois os excluídos não têm acesso à linguagem digital que favoreceu a globalização e sua peculiar construção de discursos, comunicação e sentidos. Confere-se que no embate entre o local e o global há um duplo *apartheid*. O primeiro refere-se à divergência entre os discursos de exclusão e os discursos sobre o global que se voltam a proteger o local. O segundo refere-se ao fato de que os desprivilegiados permanecem fora das discussões sobre o global e o local no que tange a preocupações como negócios, trabalho, bem-estar, doenças etc. Por esse duplo *apartheid*, Appadurai (2000, apud MONTE MÓR, 2012) defende uma “globalização para as massas”, uma globalização que vem de baixo, o contrário de imposição de cima para baixo, como se costuma entender quanto a este tema. Por uma globalização em nome dos pobres, reconhece-se a necessidade de estratégias para a transferência de conhecimento e mobilidade social. Exemplo disso, segundo Monte Mór (2020, comunicação pessoal), está no quadro evidenciado pela pandemia referente aos alunos desprivilegiados que, diante da suspensão de aulas presenciais nas escolas, tiveram dificuldades para acompanhamento das aulas pela modalidade remota.

Para Canagarajah (2005), a questão primordial acerca da globalização é a dialética global-local, um jogo de poder onde o local deve ter maior atenção e valor. Em razão de haver um desequilíbrio de forças entre o local e o global, Canagarajah (2005) defende a construção de conhecimentos locais. Para o autor, o conhecimento local é a força primária para a construção de conhecimento contextualmente relevante e de discursos mais plurais.

Kumaravadivelu (2012b) também contribui para este debate trazendo a perspectiva de globalismo ao ensino de línguas, requerida por realidades globais, nacionais, sociais e individuais em constante e rápida evolução no século XXI. Para o autor, a constante contradição entre as influências do movimento global em choque com a herança local tem pressionado os sujeitos: o primeiro levando à aglutinação de pessoas e a segunda levando à separação de pequenos grupos. O resultado é uma relativa “tribalização” de grupos em face da globalização, com uma notável operação conturbada da conjugação entre afiliações e afinidades étnicas, religiosas e linguísticas. Nesse sentido, as comunidades dentro de uma sociedade plural podem ter a tendência a proteger sua própria identidade, o que proporciona o desvio de um multiculturalismo a um monoculturalismo múltiplo (AMARTYA SEN, 2006, apud KUMARAVADIVELU, 2012). No contexto de ensino e de línguas, portanto, o autor defende que línguas com uma carga não apenas global, mas também colonial, como o inglês, sejam abordadas de forma crítica em uma perspectiva pós-colonial e pós-transmissão, com os seus participantes atuando de forma reflexiva e agentiva em seu ensino e uso.

Outra mudança apontada por Canagarajah (2005) é o fato de que a comunicação em língua inglesa acontece em um híbrido de línguas, identidades e culturas, transformando a própria língua em sua origem ou tradição. Há também hibridismo e fluidez na nova mídia, portanto, realçando a premência no preparo para se comunicar, considerando diferentes modalidades, sistemas simbólicos, registros, discursos e, até mesmo, diferentes linguagens.

As reflexões de Canagarajah (2005) apontam para o fato de que em contextos pós-coloniais a língua inglesa se desterritorializa, isto é, não há uma tradição homogênea concentrada nos países falantes de língua inglesa. Em vez disso, o idioma é usado em contextos multilíngues, “como segunda língua ou para comunicação entre não-nativos”, como também acentua Graddol (1997, p.57 e 2006, p. 110, apud MONTE MÓR, 2012, p. 14).

É por isso que, de acordo com Guilherme (2013), a criticidade, com bases educacionais para o ensino de línguas, leva em conta que ensinar e aprender fazem parte de um processo dialético e dialógico de produção e reprodução de conhecimento. Em outras palavras, ao interagirem entre si no processo de aprendizagem, os sujeitos reforçam e atualizam o contexto ao qual pertencem. A situacionalidade do sujeito no tempo e no espaço é, por consequência, fator crucial a esse processo.

Nesse sentido, ter ciência dos processos e mecanismos de produção e reprodução de conhecimentos e de usos linguísticos, situados e veiculados na interação, identificando suas próprias ideologias e as que estão reproduzindo, é um imperativo para a educação para a cidadania no contexto da globalização (GUILHERME, 2007).

Seguindo com Bauman, Guilherme (2007) destaca que, no mundo pós-moderno, nossas ações impactam o todo, mas não temos controle sobre elas, especialmente no plano global. Ainda assim, reforça que a noção de agência é importante ao considerar a ideia de cidadania, além de corroborar a participação democrática. Embora não estejamos livres de conflitos, a conscientização sobre nossa capacidade de ação e responsabilidade deve nortear nossa prática profissional (GUILHERME, 2013).

A relação ente neoliberalismo e sociedade, salientada pelo fenômeno da globalização atual, será discutida no item que segue.

1.2 NEOLIBERALISMO E SOCIEDADE: SEUS EFEITOS NA AGÊNCIA DOS SUJEITOS

Para discutir o neoliberalismo e seus efeitos na sociedade, me apoiarei em Diehl (2018), Dardot e Laval (2013), Apple (2004), Holbrow (2012), Patrick (2013), Silva (2017), Zacchi (2016), dentre outros.

Zacchi (2016) afirma que, dada a sua onipresença, o neoliberalismo tem a capacidade de permear diversas instâncias da vida social e até mesmo da nossa ação individual, o que inclui a educação e movimentos culturais como o multiculturalismo²⁶ e o pós-modernismo. O multiculturalismo, ao ser apropriado por governos e instituições para promover a liberdade e a diversidade de escolha, acaba servindo ao propósito de permitir aos indivíduos o livre consumo (HARVEY, 2005 apud ZACCHI, 2016; DARDOT; LAVAL, 2013). Já o pós-modernismo subentende um sujeito cuja identidade é fragmentada e se assume diferentemente em diferentes momentos, mas, conforme a crítica de Block (2012), tal diferença não se opõe às desigualdades econômicas e sociais inerentes às sociedades neoliberais (ZACCHI, 2016).

Conforme a definição de Diehl (2018), o neoliberalismo se constitui como uma ideologia, uma corrente de pensamento e um modo diverso de ver o mundo social. Prevê, enquanto teoria de orientação para o Estado, o favorecimento de direitos na esfera individual, a proteção à propriedade privada, às instituições e ao mercado livre, e o livre comércio internacional. De acordo com Harvey (2008 apud DIEHL, 2018), o elemento fundador das teorias neoliberais é a liberdade do indivíduo de negociar livremente no contexto do mercado, restando ao Estado, na condição de conservador do monopólio da violência, a preservação dessas liberdades individuais e de mercado. Ainda para Harvey (2005 apud HOLBOROW, 2012), trata-se de uma teoria de práticas e políticas econômicas que propõem que o bem-estar humano pode ser melhorado ao se aumentarem liberdades e habilidades empresariais individuais, num campo de direitos privados fortes, mercados livres e trocas comerciais também livres.

Segundo Holborow (2012), o neoliberalismo se mostra altamente contraditório, comparando-se a sua retórica à realidade, em especial

²⁶ Conforme citado em nota de rodapé anterior, o multiculturalismo possui significados múltiplos e contraditórios, tendo assumido uma conotação conservadora.

quando se considera a crise econômica de 2008, que resultou em recessão e descrédito à ideologia neoliberal. Holborow (2012) define o neoliberalismo em quatro vertentes inter-relacionadas: como teoria econômica, como uma nova forma de capitalismo, como discurso (incluindo o do inglês como língua imperialista) e, finalmente, como ideologia.

Como teoria econômica, Holborow (2012) afirma que o neoliberalismo passou a ocupar todo o espaço social e as práticas do mercado e, em meados dos anos 1990, já era política governamental de muitos países, espalhando-se para o Sul Global com medidas capitaneadas por instituições financeiras internacionais. A implantação dessa doutrina levou as indústrias a se tornarem instrumentos do setor financeiro. Inconsistências entre a doutrina e a prática podem ser citadas, tais como menores lucros nas indústrias, privatização de setores essenciais que não aumentaram a eficiência do serviço, diferentes taxas de juros cobradas entre os devedores do capitalismo financeiro e protecionismo e intervenção estatal, no caso da crise de 2008.

Já quanto a uma nova forma de capitalismo, Holborow (2012) critica o que se chama de novo capitalismo, o qual se baseia, segundo seus defensores, nas novas tecnologias, livre das fronteiras do espaço e da nação. Aspectos da vida social e de uma sociedade interconectada, baseada no discurso, são enfatizados por Castells (2011), que acentua o poder na sociedade interconectada como o poder da comunicação. De acordo com o autor, essa sociedade interconectada tem suas origens na década de 1970 e é resultante de uma combinação entre um avanço tecnológico na área das telecomunicações e os esforços para superar a crise do petróleo²⁷ naquela década, levando a uma reestruturação de empresas e dos mercados financeiros. A reestruturação empresarial resultou no que hoje entendemos como uma economia global que se expandiu através das tecnologias de informação e

27 A crise do petróleo da década de 1970 envolve a elevação dos preços do petróleo praticados pelos países da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), o que leva os países ocidentais a repensar a logística de exportação do petróleo (CASTELLS, 2011).

comunicação. Nessa linha de pensamento, Holborow (2012) pondera que as novas tecnologias não são algo completamente novo, mas um contínuo de desenvolvimento da sociedade de massas. Outro ponto levantado por Holborow (2012) é o de que a mudança tecnológica digital aparece em contexto, dentro de certas relações sociais e atendendo a demandas do capital. Portanto, não cria o novo, mas opera dentro de estruturas prévias e restritas a privilégios sociais, como se observa no comparativo entre o acesso à internet por parte de africanos (menos de 5%) e de habitantes de países nórdicos (mais de 75%). No Brasil, a proporção de pessoas que possuem acesso à internet é de 50%²⁸, considerando-se mesmo nessa porcentagem nem todos têm acesso a internet de qualidade, conforme evidenciado pelas estatísticas do acesso ao ensino remoto em tempos durante a pandemia de Covid-19 em 2020, como já comentei anteriormente. Há, por outro lado, maiores níveis de monitoramento para alcançar metas de produtividade do que para fornecer ambientes de trabalho mais democráticos.

No que se refere ao neoliberalismo como um discurso, Holborow (2012) retoma Fairclough (2006, apud HOLBOROW, 2012), o qual entende que o neoliberalismo possui um caráter discursivo, mas aponta as falhas desse entendimento ao distinguir ideologia de discurso e língua. Na análise do discurso crítica, busca-se compreender o contexto por meio de um único texto, sem, no entanto, entender os significados e a recepção que estão além do enunciado. Portanto, a ideologia não pode ser compreendida ali, mas em uma complexidade.

Por fim, a autora prefere ver o neoliberalismo como uma ideologia que articula os mundos material e social nos quais se apoia. As contradições entre o que o neoliberalismo diz e o que realmente acontece, fazem dele uma ideologia, ou seja, uma visão de mundo que opera por uma classe social específica, mascarando-se de universalismo.

²⁸ Dados de 2019. Disponível em: <https://hootsuite.com/pages/digital-in-2019#accordion-165942>. Acesso em 19 de nov. 2019.

Segundo Dardot e Laval (2013), desde os anos 1970, o neoliberalismo tem sido entendido como uma ideologia e uma política econômica informada por essa ideologia, baseada no pressuposto de que o mercado é uma entidade natural, que deve ser deixada livre para que se atinjam o crescimento, o equilíbrio e a estabilidade social. Com a crise econômica de 2008, muitos especialistas entenderam que a intervenção estatal que a contornou decretaria o fim do neoliberalismo. Entretanto, o que se viu foi o reforço de tal lógica político-econômica por meio de medidas de austeridade impostas pelos Estados, que apregoavam a competição nos mercados financeiros. É equivocado, portanto, dicotomizar estado e mercado ao se tentar entender como o neoliberalismo opera. Pelo contrário, foram os estados que introduziram a lógica da competição e o modelo empresarial na economia, na sociedade e, até mesmo, no Estado.

Sem dúvidas, há uma guerra conduzida por grupos oligárquicos, cujos objetivos são transformar a economia e a sociedade impondo a lei da competição e do modelo empresarial. Para tal, é preciso deteriorar as instituições e os direitos conquistados pela classe trabalhadora desde os movimentos do século XIX. Dado que a abstenção do governo para regular o mercado deve ser encorajada, a consequência é que o neoliberalismo destrói direitos, instituições e regras. O que mantém o neoliberalismo em eficiente operação e convencimento, apesar de seu poder destrutivo, é o fato de ele conduzir certo tipo de existência no mundo ocidental, impactando subjetividades e relações sociais, que passam a se basear na competição generalizada, promovendo desigualdades amplamente “justificadas” e moldando o comportamento dos indivíduos de modo a pensarem-se como empresas.

Mais do que uma ideologia ou uma política econômica, o neoliberalismo, para Dardot e Laval (2013), é a racionalidade do novo capitalismo, que, como tal, orienta tanto a ação dos reguladores quanto a dos regulados. O elemento principal da racionalidade neoliberal é

a norma comportamental baseada na competição generalizada e na subjetividade ancorada no modelo empresarial. Nas palavras dos autores, “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e aparatos que determinam um novo modo de governo de seres humanos de acordo com o princípio universal da competição” (DARDOT; LAVAL, 2013, n.p.).

Os autores explicam que o tipo de governo engendrado pelo neoliberalismo não se efetua contra a liberdade dos indivíduos, nem apesar dela, mas por meio dela. Assim, pode-se explorar a liberdade dos indivíduos para que eles acabem se conformando a certas normas e aceitem ser governados por elas. Os autores afirmam ser necessário entender como a governabilidade neoliberal se baseia num quadro normativo global (em duplo sentido: mundial e totalizante), que opera em nome da liberdade e se ancora na margem de manobra permitida pelos sujeitos, governando seu comportamento, suas escolhas e suas práticas de um jeito novo.

O impacto da racionalidade neoliberal na educação, conforme aponta Souza (2010), é a transferência desta da esfera pública para a esfera do mercado, resultado da minimização do Estado para intervir na economia e nos setores essenciais, como é a educação. Assim, para especialistas e dentro dos discursos que circulam para a população em geral, a educação é abordada a partir de problemas gerenciais, o que leva a uma transferência dos termos e da lógica da esfera empresarial para a esfera educacional, tais como eficiência e qualidade total. Além disso, a criação e a expansão do enfoque economicista voltado ao “capital humano” acentuam a centralidade da educação como um instrumento de formação de profissionais para o mercado de trabalho (SOUZA, 2010).

Assim, subordinada à lógica econômica, a educação em si própria passa a ser tratada como mercadoria, portanto, sujeita às regras do mercado e da competição. Reforça-se, assim, uma ideologia

excludente. Conforme já apontado por Zacchi (2016) acima, a consequência disso, com o autointeresse e com o desencorajamento de reflexões que levem a soluções coletivas para questões sociais, é a acentuação da desigualdade, que se torna inerente às sociedades neoliberais.

Questões sobre como a agência desses sujeitos opera e pode ser exercitada ou diminuída, para que se atinja uma reprodução ou uma transformação social, passam a ser relevantes nesse cenário contraditório em que se estimula a competição e a liberdade individual, ao mesmo tempo em que se entende que não há liberdade, mas uma conformidade às regras do jogo. A educação pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica e de agência desses sujeitos ante o cenário descrito, o que tem atraído autores como Apple (2004) e Patrick (2013), cujas preocupações se direcionam às implicações para a relação entre o neoliberalismo e os objetivos, as políticas e os processos do campo educacional.

De acordo com Apple (2004), para os neoliberais, a racionalidade econômica é mais poderosa do que qualquer outra. Nesse sentido, a educação é apenas mais um produto e a democracia equivale a práticas de consumo, sendo um conceito não mais político, mas inteiramente econômico. As percepções de eficiência e “ética” da análise de custo e benefício dominam no neoliberalismo, por isso a visão de estudantes como “capital humano” sustenta essa posição. Sem uma visão crítica do campo educacional para o neoliberalismo, segundo Patrick (2013), corre-se o risco de a ideologia neoliberal permanecer arraigada, enquanto os objetivos educacionais são limitados a resultados funcionalistas. A autora aponta para a tendência da política neoliberal de posicionar os indivíduos como futuros trabalhadores e de declarar a educação como o meio para alcançar tal finalidade, impondo, também, a propensão ao modelo de mercado para mercantilizar a aprendizagem e os aprendizes. Na educação, o neoliberalismo engendra uma abordagem técnica racionalista para o conhecimento e seu

valor, sendo que a educação tem incorporada uma agenda de produção de riqueza no nível nacional por meio de discursos relacionados à “economia do conhecimento”. O termo “economia do conhecimento” surge nos anos 1990, sem um amplo consenso, embora se assuma, em uma base comum, que a educação é um instrumento de crescimento econômico, desenvolvimento ou competitividade das nações, sob condições de mercado globais.

Segundo Libâneo (2012), na educação básica do Brasil e dos países em desenvolvimento, o neoliberalismo tem mostrado sua face por meio de políticas subalternas aos intentos do Banco Mundial, traçados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento de 1990, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no mesmo ano, em Jomtiem, na Tailândia, e patrocinada pelo Banco Mundial. No Brasil, o documento resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cujo conteúdo esteve presente nas políticas educacionais do Governo FHC (1995-2002) e do Governo Lula (2003-2010)²⁹.

Apoiado em Torres (1996), Libâneo (2012) sustenta que os pacotes do Banco Mundial, o qual financiou a conferência que resultou nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990, ao contrário de favorecerem a qualidade da educação e dos aprendizados escolares na escola pública, estão levando à produção da ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. Isso tem ocorrido porque a escola brasileira tem se apresentado em uma perversa dualidade sintetizada por Libâneo (2012): escola do conhecimento técnico e científico para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres. Sob a égide do discurso econômico para alcançar a máxima produtividade sob custos mínimos preconizados pelo Banco Mundial

29 Embora o texto seja de 2012, portanto não abrangendo os governos Dilma (2011-2016), Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-presente), é possível afirmar que não houve rupturas com as orientações do Banco Mundial para a educação em terras brasileiras durante esses governos.

e exibir máximos resultados observáveis em testes de grande escala, os objetivos educacionais para as famílias de baixa renda atendidas pelas escolas públicas brasileiras têm se submetido à lógica da aprendizagem mínima para a sobrevivência na sociedade, em uma visão encolhida de educação em relação à proposta inicial apresentada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Com base em Torres (1996), Libâneo sintetiza:

Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar).

Ainda no sentido de reforço à dualidade da educação brasileira sob o neoliberalismo, Libâneo (2012) e Waldow (2014) nos lembram da troca do sentido de igualdade (direitos iguais para todos) pelo de equidade (direitos subordinados à diferença), “termo que se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo.” (SAVIANI, 2008, p. 154 apud WALDOW, 2014, p. 11).

O papel das universidades frente ao neoliberalismo também sofre mudanças, passando de fontes independentes de conhecimento, questionamento e discussão para a função de sobreviver por meio de sua própria produtividade, treinando trabalhadores do conhecimento por meio de uma educação flexível e de baixo custo. Dentro desse sistema, o conhecimento se torna objetificado, mensurável e transferível, como, por exemplo, por meio da aplicação de testes universais baseados na forma de múltipla escolha. Um efeito disso é o credencialismo inerente ao sistema: o indivíduo se torna mais mercantilizado quanto mais credenciais possui, no formato de certificados e titulações que se valorizam no mercado de trabalho.

Para fazer frente ao objetivo educacional neoliberal de mercantilizar os sujeitos para atuarem como trabalhadores na economia do conhecimento, Patrick (2013) aponta para a revisão da educação com o objetivo de desenvolvimento de agência, que “pode ser considerada algo que um senso subjetivo de bem-estar requer. Em suma, agência é um elemento que permite aos indivíduos desenvolverem um senso de *self*” (BILLET, 2010 apud PATRICK, 2013). O *self* agente é aquele que pode resistir à “sugestão social forte por meio da localização de uma posição e de um papel dentro da prática social que seja consistente com uma subjetividade e identidade individual” (BILLET, 2010, p. 12 apud PATRICK, 2013, p. 6). Ou seja, os sujeitos podem ser considerados mais agentes se forem capazes de resistir às pressões sociais ao se posicionarem discursivamente e se se mantiverem cientes de seu papel social dentro das comunidades de que fazem parte.

Patrick (2013) argumenta que a educação com a finalidade do desenvolvimento de agência deve ter como base um modelo complexo que considera as bases ontológicas, heurísticas e epistemológicas do conhecimento. Em outras palavras, é uma educação reorientada para o desenvolvimento humano em um senso amplo, ao invés de reduzido à aquisição de habilidades. Para Biesta (2013a), uma educação preocupada com a subjetividade e a agência deve permitir aos indivíduos oportunidades de tornarem-se presentes, ou seja, de mostrarem quem são e onde se posicionam, o que deve ser tanto um objetivo orientado para os alunos quanto para os professores.

No campo do ensino de línguas estrangeiras, o neoliberalismo tem se apoderado de práticas e racionalidades seguindo a lógica de permeabilidade a variadas instâncias da vida social. É o que aponta Ferraz (2015), segundo o qual, para muitos estudantes, a relação entre Língua Inglesa e sociedade acontece através de discursos de ascensão profissional e garantia de emprego no mercado de trabalho, apontando-se, por um lado, para uma materialidade, isto é, para a presença

massiva da língua inglesa na sociedade, e, por outro, para um imaginário social, ou seja, a língua inglesa como capital simbólico educacional e econômico. Nesse sentido, a língua inglesa torna-se uma *commodity*, um produto a ser comercializado (SILVA, 2017).

Ferraz (2015) prossegue com a discussão ao discorrer sobre o segmento de escolas técnicas em específico e o ensino de línguas de uma forma mais geral. Cita como exemplo uma formação focalizada estritamente na técnica de forma linear e no mercado de trabalho. O autor também alude a uma indústria de certificações de língua inglesa, tornadas uma meta da educação neoliberal, já que se trata de um imprescindível produto do mercado. Discursos de produtividade na educação também se relacionam à doxa neoliberal, que equaliza aprendizagem à produção quantitativa e eficiente, o que também envolve controle e auditorias para determinar a performance e a produtividade (APPLE, 2005, apud FERRAZ, 2015).

Contudo, Silva (2017) argumenta que o atendimento ao mercado de trabalho como único objetivo ao ensino de Língua Inglesa é um modo de limitação à prática pedagógica. A autora salienta que, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM-LE (BRASIL, 2006) indicam, todas as disciplinas do currículo, o que inclui o Inglês, devem propiciar o desenvolvimento da cidadania crítica e da mente criativa. Nas palavras da autora: “Essa é uma visão de Educação cujo foco principal é a formação, e não a informação simplesmente; uma perspectiva em que os conteúdos são vistos como subterfúgios utilizados pelos docentes para se atingir a formação de sujeitos” (SILVA, 2017, n.p.).

Diante disso, a autora pontua que os professores precisam entender que os sujeitos do mundo contemporâneo, assinalado pelo discurso neoliberal, precisam pensar de forma crítica, “analisando os fenômenos sociais, econômicos e políticos que acontecem; para isso, precisam de uma educação desvinculada da noção neoliberal de

qualidade” (SILVA, 2017, n.p.). Mais do que ensinar estruturas e unidades sintáticas, fonéticas, morfológicas ou semânticas, ensinar a língua é estar ciente de que ela constrói a realidade, que ocorre por meio da negociação de sentidos nas interações sociocomunicativas dos sujeitos interactantes. Nas palavras de Silva (2017): “Ensinar Língua Inglesa, portanto, pode ser entendido como a oportunidade de propiciar ao aluno estender seu repertório de produções de sentidos, ampliando a realidade que ele constrói por meio de suas interações semióticas” (n.p.). Ou seja, ensinar Língua Inglesa, no contexto assinalado, permeado pelas contradições e disputas colocadas pela racionalidade neoliberal, pode ser uma oportunidade de questionar o pensamento corrente de que não há alternativas possíveis para ela.

Um efeito da racionalidade neoliberal é o fenômeno da mercantilização da educação, fato que significa uma grande mudança de estrutura em diferentes contextos ao redor do mundo. Gray e Block (2012), embora reconheçam que a revolução silenciosa na formação de professores, provocada pela virada sociocultural, baseada nos conhecimentos local e socioculturalmente desenvolvidos por seus protagonistas no contexto de ensino, afirmam os efeitos do neoliberalismo em todas as esferas da vida, o que inclui o campo da educação.

Adequar a formação de professores, não apenas os de línguas, mas em geral, às demandas neoliberais afastou-a determinantemente dos modelos da ciência aplicada e do professor reflexivo, este último mais estritamente ligado à virada sociocultural na formação de professores. Faz parte dessa recalibragem a implementação de testes e avaliações que garantam o aumento dos padrões, termo frequentemente repetido dentro dos círculos neoliberais. Nota-se também a criação de *rankings* que mantêm os professores em um padrão de controle e responsabilidade, efeito do maior controle governamental e da prestação de contas quanto ao trabalho dos professores.

Nesse contexto, alunos e pais são clientes consumidores enquanto as escolas e os professores são vistos como prestadores de serviços. A expansão semântica do mundo corporativo ao mundo educativo aponta para isso.

Os autores utilizam a tese da McDonaldisação de Ritzer (2011 apud GRAY; BLOCK, 2012) para entender como o predomínio de uma racionalidade instrumental como força motora levou à colonização de um número crescente de nossas atividades por meio de mecanismos organizacionais dos negócios, em especial os do setor de fast-food. Esse tipo de colonização é chamado por Ritzer (2011 apud GRAY; BLOCK, 2012) de McDonaldisação, “o processo pelo qual os princípios do restaurante fast-food vêm dominar mais e mais setores da sociedade americana assim como do resto do mundo³⁰” (RITZER, 2011, p 1 apud GRAY; BLOCK, 2012, p. 122).

Esse tipo de burocracia faz parte do capitalismo ocidental e tem seus princípios teóricos apoiados em Max Weber, o qual descreve o processo por meio do qual as sociedades ocidentais se dirigem ao controle total em sistemas organizacionais que se propõem a atingir qualidade, controle e eficiência máxima. Tal como uma linha de montagem que organiza os mínimos detalhes de cada tarefa, controlando custos e despesas tanto econômicas quanto humanas. Para Ritzer (2011 apud GRAY; BLOCK, 2012), garante-se que a tarefa será realizada, independentemente de quem a realize.

Segundo Ritzer (2011 apud GRAY; BLOCK, 2012), a McDonaldisação é baseada em quatro pilares: eficiência, cálculo, previsibilidade e controle. Com esses pilares, os sujeitos vivem aprisionados em celas de burocracia e desencanto, afastados da possibilidade de refletir sobre suas próprias ações e sobre seu desenvolvimento profissional.

30 *“the process by which the principles of the fast-food restaurant are coming to dominate more and more sectors of American society as well as the rest of the world*

De acordo com a síntese de Nascimento (2018) para as ideias de Gray e Block (2012), ao analisarem práticas de formação de professores de línguas na Europa, conclui-se que essa formação, quando oferecida por grandes e conhecidas empresas de qualificação de ensino de Língua Inglesa, preserva visões tecnicistas e neoliberais, que contrariam a perspectiva sociocultural de formação de professores. Tais práticas oferecidas por essas grandes empresas acabam por se fazerem notar por seu grande nível de predeterminação e homogeneização, ofertando pouco ou nenhum espaço para a personalização das práticas, o que na visão de Nascimento (2018), com a qual eu concordo, resulta em uma diminuição da agência de professores.

A visão de Gray e Block (2012) para o professor é aquela sintetizada no praticante teórico cuja prática é informada pela teoria, não aquela focada na submissão do conhecimento e das habilidades à execução efetiva de aulas; é também preferível que o professor seja alguém capaz de refletir sua prática de modos que permitam a educação genuína de estudantes. A formação de professores requer um conhecimento interdisciplinar enraizado nas ciências sociais, nas quais a economia política tem grande consideração. Nisso, o conhecimento sobre a organização política e econômica, tal como o conhecimento sobre o neoliberalismo, é essencial para o trabalho dos professores, que, dessa forma, têm a oportunidade de localizar sua prática educativa em um quadro social e teórico mais amplo. Acredito, portanto, assim como dito acima por Silva (2017), que o conhecimento crítico sobre o neoliberalismo deva fazer parte das práticas pedagógicas tanto para a formação de estudantes quanto para a de professores, para que se tornem críticos e capazes de problematizar os conhecimentos e posicionamentos de mundo em que vivenciam trocas simbólicas que não se restringem às salas de aula.

A influência do neoliberalismo no desenvolvimento de agência se faz notar no fato de que ele supostamente aplica seus valores de individualismo e competitividade para que os sujeitos sejam

atravessados por e se apropriem de discursos e ideologias que os façam crer que eles se destacam de uma coletividade e podem impactar transformações isoladas no campo profissional, sem levar em conta a intrínseca ligação sociológica do indivíduo com uma comunidade linguística, social e profissional da qual ele faz parte e da qual depende o desenvolvimento de seu trabalho. Dessa maneira, a estrutura social e o sistema capitalista permanecem inquestionados, especialmente em sua forma radicalizada que é o neoliberalismo. O destaque do ser humano de sua coletividade representa um ganho para o neoliberalismo e sua exacerbação do isolamento, individualismo e competitividade. Outra questão fundamental imposta pelo neoliberalismo é a falsa sensação de potência, aplicada aos sujeitos que passam pela educação que também os forma para reproduzir o *status quo*, ou seja, acirrar o clima de competitividade e mensuração, como defendem os planos educacionais conservadores. Assim, a educação não tem o poder de transformação, mas de reprodução, conforme já denunciavam Bourdieu e Passerón nos anos 1970 no livro *A Reprodução*. Dessa maneira, a educação contemporânea, conforme defendido por estudiosos de Linguística Aplicada Crítica e dos estudos de letramentos críticos, como vimos acima, deve abordar e problematizar o projeto neoliberal em seus conteúdos e práticas pedagógicas visando à formação de cidadãos críticos e conscientes de seu posicionamento na sociedade em que vivem, dando-lhes o direito de viver o jogo ou criticamente buscar repensá-lo, discuti-lo, confrontá-lo, questioná-lo ou, até mesmo, transformá-lo, por meio de micropolíticas de ação e mini-rupturas que Pennycook (2012), inspirado no projeto desenvolvido por Menezes de Souza e Andreotti (2011), chama de *think otherwise*, ou, como Duboc (2012, 2013) convencionou dizer, “agir nas brechas”.

A agência em tempos de neoliberalismo pode, portanto, ser entendida como uma falácia de que o sujeito tem a capacidade de transformar o sistema em que vive, sozinho, pelo amplo poder de sua própria vontade, como pode, também, no caso dos profissionais de educação, culpabilizar o professor por sua falta de desenvolvimento,

por não agir, apesar da colonialidade, das políticas de precarização da educação e de todo o sistema educacional público, como se fosse imune a todos os seus problemas. E o que mais se convencionou entender é que isso é o suficiente para transformar sua própria realidade sem se dar conta das questões nos arredores, sem situar sua prática em um contexto sócio-político mais amplo.

Seguindo a racionalidade neoliberal, se sujeitos devem se assemelhar a empresas, logo a agência sob a ótica neoliberal deve ser entendida como um aspecto técnico do desenvolvimento profissional, segundo o qual cabe ao docente empoderar-se para agir de forma mais eficiente em seu trabalho. Dessa forma, a agência pode ser entendida como uma *commodity* nos moldes dos treinamentos que convertem professores em profissionais que aprendem e atuam de forma "altamente eficiente"³¹. Um exemplo dessa visão é o manual de Calvert (2016), em que é possível identificar essa perspectiva alinhada com a ideologia neoliberal devido à aproximação com a linguagem empresarial, orientada por resultados e eficiência, e à aproximação desta ao desenvolvimento profissional. Para tal, faz-se uma descrição unilateral do que está envolvido em agência, sem se levar em conta o que é desenvolvimento, o que é eficiência, o que é resultado, por exemplo:

No contexto da aprendizagem profissional, a agência docente é a *capacidade de professores de agir com propósito e construtivamente para direcionar seu crescimento profissional e contribuir para o crescimento de seus colegas*. Ao invés de responder passivamente a oportunidades de aprendizagem, professores dotados de agência são cientes de sua responsabilidade por seu próprio crescimento profissional e fazem escolhas de aprendizagem para alcançar seus objetivos (CALVERT, 2016, p. 4, itálico no original)³²

sumário

31 Conforme a descrição encontrada no site da associação *Learning Forward*, organização responsável pelo manual descrito a seguir.

32 "In the context of professional learning, teacher agency is *the capacity of teachers to act purposefully and constructively to direct their professional growth and contribute to the growth of their colleagues*. Rather than responding passively to learning opportunities, teachers who have agency are aware of their part in their professional growth and make learning choices to achieve their goals." (CALVERT, 2016, p. 4).

De acordo com o manual, o foco da agência é a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, isto é, alinha-se ao discurso de eficiência e mensuração de uma linguagem de aprendizagem (*learnification*) sem associá-la a uma discussão sobre os propósitos da educação na sociedade atual, nem mesmo sobre o papel social do professor diante do cenário contemporâneo, conforme a crítica de Biesta (2013a). Entre os argumentos que justificam o desenvolvimento de agência docente, Calvert (2016) cita os gastos com treinamentos ineficientes de professores, porque não condizem com as reais necessidades desses profissionais. Assim, mapeia os passos a serem seguidos para um maior aproveitamento das sessões de treinamento profissional a serem observados por educadores e gestores educacionais. Para Calvert (2016), tais sessões devem ser norteadas pela construção em colaboração de uma comunidade de prática, baseada em solução de problemas reais das salas de aula e envolvendo a participação dos professores nas tomadas de decisão da comunidade escolar. Além disso, acrescenta o citado autor que a interação dialógica entre pesquisas e experiências docentes devem se voltar para ações que realmente funcionaram.

A agência, de acordo com essa perspectiva, é uma mudança significativa nas responsabilidades e papéis que professores desempenham em seu próprio aprendizado e em suas relações com colegas e com os gestores. Assim, a agência é um dos elementos que contribui para a criação de uma aprendizagem profissional que funciona (CALVERT, 2016, p. 20), porém sem haver a especificação sobre o que significa “funcionar”.

O argumento econômico e o de eficiência da aprendizagem, tanto de alunos quanto de professores, evidenciam o apelo neoliberal da abordagem, uma vez que colocam o professor como protagonista de seu desenvolvimento profissional, como um aliado direto da eficiência e dos resultados econômicos, ao invés de discutir os valores

sociais e educacionais que baseiam as atitudes docentes. Os termos empregados, tais como gestão, treinamento e desempenho, advêm do mundo corporativo, trazendo novamente um apelo econômico para a questão da formação de professores. Além disso, a *Learning Forward*, responsável pelo manual elaborado por Calvert (2016), discutido acima, é uma empresa do segmento educacional, que oferece, dentre outros, serviços de cursos, *newsletter*, livros e materiais de apoio a professores e a profissionais da educação. Anunciam que realizam *coaching*³³ educacional, algo que os associa também ao mundo corporativo e ao neoliberalismo.

Segundo Biesta, Priestley e Robinson (2015), em anos recentes tem chamado atenção a questão da cultura da performatividade neoliberal, isto é, a exigência de que professores e escola alcancem resultados pré-determinados especificamente por construtos discursivos externos à escola. Isto impõe um desafio e uma mudança nas práticas docentes, que se adequam a essa agenda segundo condições sociais, culturais e materiais. Segundo os autores, a performatividade pode ser considerada como uma constituinte da dimensão prático-avaliativa da agência, pois suas exigências impactam o aqui e o agora. Ela também impacta a dimensão projetiva da agência ao interferir no significado e na função da escola, assim como se relaciona à dimensão iterativa, uma vez que as respostas dos professores às políticas curriculares se modelam pelo conhecimento, habilidades, atitudes e valores construídos por suas experiências prévias de ensino.

Conclui-se que a performatividade neoliberal diminui seriamente a agência de professores, uma vez que o tempo gasto em manter e

33 Segundo o Instituto Brasileiro de Coaching, *coaching* é uma metodologia, um processo, um conjunto de competências a serem desenvolvidas por pessoas que desejem aumentar seu desempenho pessoal e profissional. Em geral, acontece em um processo em que existe um *coach* (treinador, mentor) e um *coachee* (aprendiz). Nos últimos anos, a prática de *coaching* vem crescendo e se popularizando no Brasil, porém tem sido acompanhada de críticas quanto à sua cientificidade, baseada em preceitos do behaviorismo e da psicométrie, e significado em uma sociedade neoliberal e competitiva.

alcançar as exigências de mensuração e de avaliações externas significa menos tempo dedicado ao desenvolvimento profissional. Além disso, o professor passa de um construtor de conhecimentos e reavaliações de sua própria prática curricular a um reproduzidor de um currículo imposto, com metas impostas de cima para baixo.

1.3. LÍNGUA, CULTURA E PROJETO DE SOCIEDADE: COMO FICAM O SUJEITO E A AGÊNCIA?

Uma das bases fundamentais da filosofia bakhtiniana é a constituição do eu pelo não-eu na interação dialógica em uma pluralidade linguística. Ou seja, na filosofia da linguagem bakhtiniana, o nascimento e a constituição do sujeito ocorrem na e através da linguagem, no caldo intrincado da diversidade de vozes sociais de uma comunidade linguística (a heteroglossia) e de sua dialogização (FARACO, 2009). A construção do sujeito é, portanto, discursiva, no sentido de totalidade plural da língua que se lhe apresenta como realidade. Conforme a síntese de Faraco (2009, p. 84):

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrecosmos. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglóssico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir.

Segundo a explanação de Faraco (2009) para a teorização bakhtiniana da construção socioideológica do sujeito, essas vozes sociais operam de variados modos. Há as vozes de força centrípeta, resistentes à mudança, resistentes ao ambíguo e que nos interpelam com autoridade, cobrando reconhecimento e adesão incondicional. Há, por outro lado, as vozes de força centrífuga, operando em abertura às mudanças, transitando nas fronteiras e permeável às bivocalizações³⁴ e hibridizações. Os conflitos entre esses dois tipos de vozes, segundo Faraco (2009), são decisivos da história da consciência ideológica individual do sujeito. O mundo interior é, portanto, sociossemiótico, pois “não existe atividade mental sem expressão semiótica” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 114), o que abrange um aspecto heterogêneo da realidade linguístico-social.

Na filosofia, segundo Abbagnano (2007), o conceito de sujeito possui dois sentidos: 1) aquilo de que se fala ou a que se atribuem qualidades ou determinações ou a que são inerentes qualidades ou determinações; 2) o eu, o espírito ou a consciência, como princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação, ou ao menos como capacidade de iniciativa em tal mundo.

O primeiro significado pertence à tradição filosófica antiga. Aparece em Platão, em Aristóteles, e em escritos medievais, por exemplo. Mas é o segundo sentido que nos interessa neste trabalho. O segundo significado desse termo, como o eu, a consciência ou a capacidade de iniciativa, em geral, teve início com Kant. Para esse filósofo, o sujeito é o que tem consciência ou autoconsciência sobre toda a sua atividade cognoscitiva. A tradição pós-kantiana atém-se exclusivamente ao segundo significado.

De acordo com a síntese de Lima (2002), foi assentada nessa noção de sujeito que se desenvolveu a racionalidade moderna, sob a

34 “nossos enunciados expressam a um só tempo a palavra do outro e a perspectiva com que a tomamos” (FARACO, 2009, p. 86).

qual nasce o projeto de educação iluminista que ainda vigora no pensamento e nas práticas escolares contemporâneas. As teorias pedagógicas se movimentam na compreensão de um sujeito epistêmico e universal, dotado de razão de propriedades igualitárias em todos os indivíduos. Sob as interferências do racionalismo de Descartes e do empirismo de Bacon, à educação moderna se institui a tarefa de progressão do gênero humano, emancipando os sujeitos para adquirir o seu maior potencial: atingir a faculdade da razão e a superação da menoridade autoculpada, como foi descrito por Kant. Segundo o autor, a autoconstituição dos sujeitos apoia a subjetividade como instrumento do objetivo de emancipação da educação moderna. Na síntese de Lima (2002, p. 61):

A subjetividade simboliza a fisionomia dos tempos modernos como liberdade e reflexão (p. 25). Na perspectiva da modernidade, a subjetividade pode ser compreendida em pelo menos quatro dimensões: (1) o individualismo, como singularidade e particularidade de cada sujeito; (2) o direito de crítica, pois o mundo moderno exige o enfrentamento da legitimidade do que é dito; (3) a autonomia da ação, pois é coerente com os tempos modernos responder pelo que se faz; (4) a filosofia idealista como obra moderna que vislumbra a possibilidade da filosofia apreender a ideia que faz de si mesma.

O problema com a definição de sujeito do projeto iluminista/moderno de sociedade é que ele exclui diversos grupos sociais com base na noção de razão que esses grupos supostamente não atingem, tais como as crianças e os povos nativos das terras colonizadas na segunda onda globalizatória. Como consequência disso, a noção de emancipação preconizada pela escola moderna está longe de se estender a todos, como se entendeu equivocadamente na defesa de sujeito universal defendido por essa racionalidade (BIESTA, 2009a). Segundo Menezes de Souza (2020), essa racionalidade, surgida nos séculos XVII e XVIII, em oposição à visão teocêntrica que predominava até então, instituiu uma separabilidade entre: homem/natureza; razão/

corpo e mente; indivíduo/coletividade; materialidade/não materialidade; ciência moderna/outras ciências; homem/mulher; branco/não branco; conhecido/desconhecido. Tal separabilidade criou, por sua vez, o conceito de indivíduo/sujeito destacado da coletividade, o que acaba gerando elementos da sociedade moderna, tais como o capital global, o estado-nação, a expansão colonial e a universalização dos valores europeus. O indivíduo/sujeito se vê autorizado a controlar e autorizado a extrair recursos de grupos que ele nega, como a natureza e os saberes dos povos que eles consideraram inferiores. Para o autor, dessa racionalidade resulta uma crise que se sintetiza na violência, na forma de crescimento insustentável, excesso de consumo, exploração e expropriação excessivas e autocentrismo/individualismo. Como consequência, essa violência gerou desigualdade, injustiça, pobreza, sofrimento e genocídio.

A compreensão da relação sujeito-sociedade-conhecimento parece se refletir nas noções de identidade desenvolvidas por Hall (2006). Nessas noções, o autor descreve três identidades: a iluminista, a sociológica e a pós-moderna. Na primeira delas, a identidade iluminista, o sujeito tem sua identidade segundo a premissa do ser uno, unificado, indivisível, totalmente centrado e dotado das capacidades de razão, consciência e ação, cujo “centro” consistia em um núcleo interior que emergia pela primeira vez no nascimento do sujeito e permanecia o mesmo. É uma noção individualista de sujeito e de sua identidade e que, portanto, carrega o viés ideológico corroborado pelo termo “indivíduo”. O projeto iluminista-modernista idealiza este perfil de sujeito emancipado, autônomo e autocentrado a fim de se garantir como um projeto de sociedade individualista e meritocrática, em contraposição à sociedade feudal. Para o progresso da sociedade capitalista moderna, esboçou-se o desenvolvimento de um sistema de produção universal (MARKET, 1994 apud LIMA, 2002, p. 73), promotor da equânime partilha de riquezas produzidas a partir do mérito e da capacidade individuais. Nesse sentido, a educação moderna se estabelece a partir

do mito da possibilidade de ascensão social por meio da escola, havendo, portanto, os defensores de uma educação de atendimento praticamente exclusivo aos interesses da classe burguesa em ascensão. Nas palavras de Lima (2002, p.74):

Se o interesse maior do Estado burguês é assegurar o direito inalienável à propriedade, legitimada assim como um princípio próprio da racionalidade moderna, e a sociedade de classes como um sistema justo, a educação, como esforço sistemático e institucional, assume a formação individual com a força de um princípio unificador das oportunidades (Markert, 1994a, p. 17-18).

Também nas palavras de Lima (2002, p. 74):

A modernidade implementou os sistemas escolares nacionais, geridos pelo poder público, com a tarefa de criar oportunidades de equiparação social, sendo um dos principais produtos pedagógicos constituídos a partir da modernidade pelo Capitalismo Liberal. Se a fortuna não foi distribuída de forma equitativa entre todos, os talentos e as competências independem de classe social. Podem, portanto, ser a alavanca do progresso pessoal para a superação da desigualdade de posses. O pensamento moderno acredita na possibilidade da harmonia social, obtida pela superação da consciência alienada da hierarquia social medieval e pela estruturação da hierarquia social como uma hierarquia de capacidades, universalmente distribuídas.

Em contraposição à ideia de emancipação individual tendo a escola como um dos meios de seu alcance, Kumaravadivelu (2012b) reforça que durante o período da modernidade a identidade esperada dos indivíduos era ligada a normas sociais pré-existentes e relativamente fixas. Essa identidade era relacionada à afiliação à família e à comunidade e era hierarquicamente localizada. Em uma identidade cujo conceito era totalizado, os indivíduos eram tratados como partes de um coletivo:

Com limites socialmente aceitos de um mundo externo reificado imposto a eles, os indivíduos tinham poucas escolhas significativas fora de características claramente delineadas de

nascimento e origem étnica. Se eles quisessem encontrar significado pessoal, teriam que fazê-lo dentro desse sistema rígido. Em outras palavras, o *Self* “moderno” era mais imposto externamente do que auto-construído (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 57)³⁵

Nesse ponto, cabe observar, junto com Bourdieu (1998), o alerta acerca do peso das estruturas sociais sobre a ação dos sujeitos. Segundo o autor, ao contrário do que se pretendia, o sistema escolar moderno é uma violência simbólica, um dos fatores mais eficazes de conservação social, uma vez que promove a aparência de legitimidade das desigualdades sociais e trata como naturais as heranças culturais e sociais. Dessa forma, o sistema escolar não é neutro, mas serve como mecanismo reprodutor das relações sociais e de poder vigentes, baseando-se em um acesso desigual à cultura objetivada em saberes escolares que compromete a performance dos alunos. Os alunos oriundos de classes com maiores recursos econômicos têm maior adesão aos valores escolares, convertendo êxito social em prestígio cultural. Já os alunos advindos das classes populares ficam prejudicados.

O acesso, inclusive, ao aprendizado de línguas e de língua inglesa depende, em certa medida, da inserção dos alunos em práticas realizadas e valorizadas entre grupos sociais dominantes e de maior poder aquisitivo, tais como viagens, leituras e filmes. A escola acentua essas desigualdades, ora pressupondo que os alunos já tenham acesso a essas práticas prévias, ora, na pior das hipóteses, compreendendo que, por não terem acesso a tais práticas, os alunos não terão interesse em aprender uma nova língua.

Retomando a discussão de Hall (2006) acerca da identidade do sujeito iluminista, ele pontua outros dois tipos de identidade: a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A identidade do sujeito

35 “With socially accepted boundaries of a reified external world imposed on them, individuals had very little meaningful choice outside of clearly delineated characteristics of birth and ethnic origin. If they wanted to find personal meaning, they had to do it within such a rigid system. In other words, the “modern” Self was more externally imposed than self-constructed”.

sociológico surge diante da maior complexidade do mundo moderno e do reconhecimento de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo, mas formado na relação com outras pessoas, tais pessoas que mediassem para o sujeito os valores, sentidos e símbolos, ou seja, a identidade é formada na interação entre o sujeito e a sociedade. Nesse sentido, o sujeito possui um núcleo ou essência interior, o “eu real”, mas é formado em diálogo permanente com o mundo cultural externo e as identidades que esses mundos externos apresentam.

Já o sujeito pós-moderno é descentrado, fragmentado, composto de várias identidades, algumas delas contraditórias ou não resolvidas. Sua identidade não é fixa, não possui uma essência e não tem permanência. Essa identidade é formada e transformada constantemente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos permeiam. Essa identidade se define historicamente e nela os sujeitos assumem diferentes identidades em diferentes momentos.

Segundo Kumaravadivelu (2012b), a identidade pós-moderna é ativamente construída pelo indivíduo em um processo contínuo, conferindo-lhe certo grau de agência em determinar seu senso de *self*. A formação da identidade pós-moderna se condiciona a diversos fatores, o que inclui tradições herdadas como a etnia, exigências externas como a história, construtos ideológicos como o poder, e marcadores individuais como a agência. A palavra-chave para a identidade pós-moderna, de acordo com Hall (2006) e Kumaravadivelu (2012b), é fragmentação. Para Kumaravadivelu (2012b), a ideia de fragmento deve ser entendida não como algo que pertence a um corpo maior, mas algo que ganha vida própria em um processo contínuo de tornar-se, não-linear e instável, permanentemente inventado e reinventado.

Com o advento do atual processo de globalização, há um impacto na identidade dos sujeitos diante das rápidas transformações das realidades globais, nacionais, sociais e individuais. De acordo com

Kumaravadivelu (2012b), a globalização acentuou as oportunidades de crescimento cultural, ao mesmo tempo em que se acentuam ameaças à identidade e à cultura nacionais. No nível individual, o conflito entre as pressões globais e as tradições locais levam a um esforço constante para o exercício da agência individual na determinação do senso de *self*. Ante essa complexidade na formação e na construção identitárias, os indivíduos precisam de conhecimento crítico, o que permite o engajamento na autorreflexão crítica e na avaliação dos sistemas de valores culturais próprios e de outrem, além do desenvolvimento de uma consciência cultural global com potencial para enriquecer culturalmente e até mesmo transformar suas vidas (KUMARAVADIVELU, 2012).

Menezes de Souza (2010) corrobora importantes aspectos dessa complexidade apontada por Kumaravadivelu (2012b) para refletir sobre os conceitos de língua e de cultura que se desdobram em diferentes visões, de acordo com o contexto em que essas são compreendidas e que permitem compreender a relação entre o indivíduo e a estrutura, a qual organiza as teorias em ciências sociais.

De acordo com o estudioso, o nascimento da língua e da cultura padrão coincide com a noção de nação, que, por sua vez, se apoia em um mito, em uma comunidade imaginada (ANDERSON, 1983, apud MENEZES DE SOUZA, 2010). A origem do conceito de nação homogeneizada, segundo o autor, situa-se nos primórdios da modernidade europeia, conforme o apontamento de Bauman e Briggs (2003, apud MENEZES DE SOUZA, 2010). A noção de uma língua pura, nacional e homogênea é uma solução liberal, proposta por Locke, para reduzir a força irracional e violenta presente em pessoas supostamente incultas, sem potencialidade humana desenvolvida, constituindo clara ameaça à ordem social. Acreditava-se que todos tivessem o potencial para o desenvolvimento da reflexividade por meio da linguagem, embora tal potencial pudesse ser afetado por fatores como classe social e gênero.

A ideia de uma língua padrão pública, que garantisse o pensamento claro, puro e reflexivo, portanto, atende ao desejo de eliminar essas diferenças de origem e posição social. Ao mesmo tempo, enquanto Locke buscava a universalidade cultural e linguística, Herder apresenta uma proposta de busca do espírito da nação, encontrada em manifestações folclóricas vernáculas e na expressão poética que pudesse se estender a todos como uma essência desejável. Porém, acreditava que os produtores de expressões vernáculas não fossem capazes de pensar racionalmente, atribuindo, portanto, o papel de preservar tais valores aos poetas e pensadores intelectuais. Tanto Locke quanto Herder, conseqüentemente, colaboram para o desenvolvimento de “nação homogeneizada mediada por sua elite” (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 292).

A noção de cultura nacional se torna clara em propostas na Europa do século XIX, como a de Matthew Arnold, que opõe cultura a anarquia e defende a cultura nacional como forma de controle da violência de heterogeneidades culturais. Nessa proposta, a cultura atua como uma estrutura de controle da natureza humana, orientadora de comportamentos e das ações humanas. Porém, em crítica ao aspecto estático atribuído à cultura como uma noção homogeneizante, Rosaldo (1989, apud MENEZES DE SOUZA, 2010) sugere uma visão dialógica e dinâmica da cultura, na qual as ações de seus membros, mesmo quando orientadas em um plano anteriormente definido, podem alterar essas mesmas estruturas pré-estabelecidas, a partir de um “excesso” que desafia a estrutura, com Howard-Malverde (1997, apud MENEZES DE SOUZA, 2010) enfatizando também o dinamismo e a noção de língua e cultura enquanto texto, seguindo a noção de Foucault de texto como discurso, isto é, inserido em um processo social e constituído no contexto em que ocorre. Texto, de acordo com essa visão, não ocorre apenas *em contexto*, mas também *enquanto contexto*. Dessa maneira, cada ação cultural ou linguística forma e é formada pelo contexto. Isso recupera uma noção de agência em que membros de uma dada cultura ou língua não apenas reproduzem regras e códigos, mas também os transformam.

A recuperação da noção de agência como ação transformadora na e pela língua e cultura em que se inserem tem como avanço principal a ideia de que a língua inglesa é também transformada a partir da atuação de professores e alunos que nela se engajam. É de extrema importância observar que os efeitos de colonialidade de poder possam ser colocados em posição de questionamento uma vez que cada usuário da língua em questão é também um agente de transformação, bem como cada texto por ele produzido é em si um ato transformado de linguagem.

Essa noção de agência por parte de qualquer cidadão e qualquer sujeito é defendida por Paulo Freire (1974/1987) quando ele descreve a situação de subalternidade da classe trabalhadora, classificada por ele como oprimidos, vítimas da violência histórica da desumanização, uma ordem social injusta que os faz acreditar-se inferiores. Esses sujeitos oprimidos são levados a acreditar, por meio de mecanismos culturais e discursivos, perpetrados inclusive pela escola, em uma hierarquia social na qual sua atuação é limitada e que, portanto, não podem desenvolver sua capacidade de agência. Entretanto, a maior parte da classe dominante, aqueles que em sua trajetória de vida tiveram mais oportunidades do que os oprimidos, embora acreditassem em sua capacidade de ação, também não podiam exercer sua agência em razão da fixidez sob a qual foi erigida a sociedade iluminista. No final das contas, todos desempenham papéis sociais fixos em uma situação de desumanização e opressão que atinge todos os lados da história, ainda que os referidos “ilustres” da sociedade disponham de mais espaço para exercer sua agência.

Por meio da dialogicidade, uma práxis que engloba ação e reflexão libertadora, orienta-se uma prática educacional emancipadora e que, a meu ver, é um instrumento de desenvolvimento da agência, uma vez que se baseia no aspecto relacional para a transformação da realidade social dos sujeitos que nela estão inseridos.

1.4. AS IMPLICAÇÕES DO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

No mundo contemporâneo, operado pelos questionamentos da pós-modernidade (LYOTARD, 1988) e permeado por tecnologias digitais que trazem a globalização para o cotidiano de uma parcela cada vez maior da população (CASTELLS, 2011), realçam-se novas epistemologias, levando a novas formas de agir no mundo. As implicações dessas novas demandas realçam-se com o surgimento de novas formas de aprender e de ensinar, especialmente aquelas que contam com o apoio dos dispositivos digitais, por meio dos quais se tornou possível aprender em qualquer lugar, conceito apreendido sob o termo aprendizagem ubíqua (*ubiquitous learning*), conforme pontuam Cope e Kalantzis (2010). Nesse contexto de aprendizagem possível em qualquer lugar, a qualquer momento, por parte de qualquer pessoa, o conhecimento ocupa um *status* privilegiado. Na chamada sociedade do conhecimento, conhecimentos e saberes múltiplos, construídos e disseminados por espaços diversos e aplicados a questões nunca antes examinadas, desafiam o papel tradicional da escola, cujos mecanismos próprios de regulação e existência urgem por um diálogo com as necessidades da sociedade atual.

Saviani (2008) critica a adequação das premissas educacionais às demandas do mercado ocultadas em discursos neoconservadores, isto é, de manutenção do *status quo* neoliberal na era pós-moderna. Tal lógica, também questionada por sociólogos como Bauman (2009), aponta para valores como velocidade e falta de criticidade, incentivando-se a viver sem questionar as mudanças exigidas continuamente pela sociedade do conhecimento. Diante dos perigos provocados por mudanças ocorridas sem que os sujeitos que as experimentam estejam cientes delas, o que os tornaria inaptos a escolhas e propostas de

outros rumos possíveis, concluímos, junto com Duboc (2012, 2013), que a criticidade e a agência são exigências e antídotos para viver o mundo pós-moderno de forma satisfatória. Portanto, agência e criticidade são entendidas, neste trabalho, como ferramentas e ações que permitem a compreensão e a abertura para a fluidez desses novos tempos marcados por mudanças, porém também evitam que a adesão a elas aconteça de forma ingênua e irresponsável.

Entendo que o desenvolvimento de criticidade e de agência ganhe novos contornos e sentidos no complexo e desafiante papel da instituição escolar, o que se reflete nas relações pedagógicas como um todo, em especial as práticas de professores que refletirão na possibilidade de formação de cidadãos críticos e atuantes no mundo social.

Pontua-se, entretanto, que o desenvolvimento de criticidade e de agência não corresponde a uma ação meramente individual, como postulam visões neoliberais de sociedade e de educação que centralizam o indivíduo como o detentor de conhecimentos e, por consequência, “poderes” e responsabilidades. Em outras palavras, tais visões reforçam a noção de que o professor é o único responsável pelo sucesso de seu trabalho. Contrariamente a isso, penso no professor como um profissional que atua dentro da instituição escolar, detentora de um compromisso com a sociedade. Portanto, mesmo autônomo e atuante, o professor não trabalha sozinho, mas em contexto de coletividade.

No contexto da formação de professores de LI no Brasil, saliento que a fragmentária fluidez dos dias atuais deve fazer ver as ecologias de saberes e possibilidades de atuação de professores. Somos formados e desconstruídos por discursos coletivos e silêncios complexos. O mais importante deles é que talvez não saibamos como agir porque estamos em uma era de formação para o que nunca fizemos, diante de problemas que nunca vivemos, porque nunca os vimos assim. Em outras palavras, estamos vivenciando práticas pedagógicas que nós mesmos teremos que inventar e reinventar. A educação sempre rumou para o

novo, embora, evidentemente sirva também ao propósito de reproduzir o velho, o que já foi reproduzido anteriormente. Nas fronteiras entre novidades e tradições, da práxis freireana, que não separa ação de reflexão, entre eu e outro, podemos desaprender que devemos mudar o mundo e, ao fazê-lo, estamos, nas pequenas rupturas, mudando o mundo.

Na formação de docentes de língua estrangeira, essas questões aparecem de modo mais contundente, uma vez que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira (PCN-LE, BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Língua Estrangeira (OCEN-LE, BRASIL, 2006), faz parte dos objetivos educacionais centrais nas escolas públicas brasileiras o desenvolvimento de criticidade para a diferença, para conviver com o outro.

Diante dos efeitos da globalização, ao se evidenciar o *status* da Língua Inglesa como língua estrangeira e se silenciar a condição de colonialidade de poder vivida especialmente no contexto da América Latina, acredita-se que o ensino de línguas deve se voltar para o respeito às diferenças, em vez de apaziguá-las ou fazer predominar uma visão de mundo única, tratada como universal, à qual todas as outras devam se alinhar (BRASIL, 2006). Conforme a defesa de Walsh (2007), a hierarquização de conhecimentos, originada na modernidade e cujo legado é a condição de colonialidade de poder, deve ser rompida pelo processo de interculturalidade, isto é, pela construção de conhecimentos fundada em uma práxis política de reconhecimento da diferença e da pluralidade de epistemologias. Corroborando essa lógica, Garcés (2007) defende a interculturalidade como verbo, ou seja, como ação. Essa lógica de interculturalidade como ação se firma em contraposição a uma concepção liberal de interculturalidade, limitada a reconhecer passivamente as diferenças sem necessariamente envolver uma relação entre elas. Segundo o autor, que se baseia em Walsh (2002, apud GARCÉS, 2007), em uma análise mais profunda, essa concepção liberal de interculturalidade oculta desigualdades sociais.

Portanto, uma concepção crítica de interculturalidade se funda em um processo de construção com práticas concretas, passando inclusive pelo pensamento e, conseqüentemente, pela linguagem. Conforme a defesa de Garcés (2007),

Interculturalizar a razão e a palavra é o caminho pelo qual gostaria de andar, não para assimilar, não para contemplar a essência identitária do(a) outro(a), não para usufruir de sua presença e de sua ação; interculturalizar a razão e a palavra como caminho de vida a partir do confronto, da crítica, da aprendizagem e da crise (GARCÉS, 2007, p. 237³⁶).

Além disso, o respeito às diferenças que não silencia o conflito é importante, uma vez que, dentro do que se convencionou chamar paradigma da pós-modernidade, somos constantemente convidados a reavaliar as nossas noções de conhecimento, língua, cultura, educação e pedagogia, que se evidenciam na heterogeneidade, na instabilidade, no conflito e no dissenso.

A atual organização social se baseia nos princípios econômicos do “capitalismo veloz” (*fast capitalism*), termo cunhado na sociologia por Agger como uma abordagem para compreender questões sociais resultantes das rápidas trocas do sistema capitalista que se configurou nos últimos 25 anos do século XX. Centralizando-se em tecnologias digitais, as questões pertinentes à sociedade em rede (CASTELLS, 2011) foram vitais ao surgimento e à expansão de uma economia global, resultante da reestruturação das empresas e dos mercados financeiros em consequência da crise econômica da década de 1970 e baseada na interação entre mercados, governos e instituições financeiras. Com o intuito de aumentar a produtividade e a lucratividade, empresas procuraram novos mercados, internacionalizando sua produção.

sumário

36 “Interculturalizar la razón y la palabra es el camino por el que quisiera andar, no para asimilar, no para contemplar la esencia identitaria del otro/a, no para usufructuar su presencia y su acción; interculturalizar la razón y la palabra como camino de vida desde la confrontación, la crítica, el aprendizaje y la crisis.”

De acordo com Castells (2011), as tecnologias digitais, dotadas de forte apelo simbólico, por apoiarem-se em recursos textuais, visuais e de representação, deixaram de restringir-se à rotina do mundo do trabalho para adentrar de forma cada vez mais incisiva o cotidiano das pessoas, fato ocorrido a partir de meados da década de 1990 devido à popularização da internet. Acredita-se que as facilidades das tecnologias digitais e sua centralidade simbólica e representativa tenham impactado todos os setores econômicos, mesmo os setores industriais e produtivos, como se pode verificar nas linhas de produção operadas por computadores. Às tecnologias digitais também são atribuídas uma convergência e uma rápida mudança das condições de produção, diminuindo a durabilidade de conhecimentos técnicos.

Com tantas mudanças nas tecnologias que condicionam o trabalho e a vida na sociedade contemporânea, em todos os setores produtivos espera-se um trabalhador com habilidades múltiplas, mais flexível, capaz de assumir uma variedade de tarefas. Para Kalantzis e Cope (2012), nas sociedades contemporâneas a aprendizagem ocupa um espaço central, desafiando as concepções tradicionais de educação. Para os autores, o papel da educação no que se convencionou chamar sociedade do conhecimento não se restringe simplesmente à formação de trabalhadores adaptáveis e flexíveis, mas em fornecer aos educandos os subsídios necessários a uma participação bem sucedida nessa sociedade, o que passa pelo desenvolvimento da cidadania e pela construção de certo tipo de indivíduo, cuja identidade esteja confortável para colaborar em sua vida produtiva (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 19).

No que se refere ao desenvolvimento de cidadania e identidade, entende-se que essas ganharam novas configurações na sociedade atual, todas elas marcadas pela pluralidade e pela necessidade de respeito às diferenças, o que resulta em maiores responsabilidades no campo educacional. Aqui, vale a pena ressaltar o conceito de cidadania ativa, conforme explanado por Lankshear e Knobel (1997), como um objetivo educacional contemporâneo, resultante da percepção

das novas demandas em tempos globais e de pós-modernidade, cuja centralidade da revolução comunicacional levou a quebras e rupturas com instituições, inclusive discursivas, que reenquadram identidades, subjetividades, relações e valores sociais. Essa era pede por uma nova experiência democrática e novas instituições democráticas. Para isso, deve-se resistir às correntes e discursos de individualismo exacerbado. Ao invés disso, pede-se abertura para um senso revigorante e completo de responsabilidade social (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997). Os autores, portanto, visualizam a necessidade de reenquadrar a cidadania em torno de um comprometimento ativo em entender e avaliar instituições e práticas sociais (como o Discurso³⁷) tanto na esfera pública quanto na esfera privada, para que sejam alcançadas as demandas para a promoção do bem comum nos novos tempos. A cidadania ativa, além disso, envolve o trabalho para modificar, construir e manter instituições que conduzem a busca pelo bem comum, sendo o bem comum a busca pelo “bem em comum”.

Se tradicionalmente se pensava em uma participação cidadã restrita às obrigações cívicas, como o voto, atualmente se entende que, conforme pontuam Monte Mór e Menezes de Souza nas OCEM-LE (BRASIL, 2006), “ser cidadão” abrange o entendimento da posição ocupada pelo educando na sociedade. Conforme o documento, as aulas de língua estrangeira podem levantar questões a esse respeito, tais como as elencadas abaixo:

Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (OCEM-LE, 2006, p. 91).

37 Entendo Discurso, com letra maiúscula, em alinhamento com Lankshear e Knobel (1997), em referência ao que foi postulado por Gee (1996), como modos socialmente reconhecidos de ser e agir no mundo, utilizando a linguagem e que nos colocam em posições reconhecidas pelos outros. Por meio do Discurso nos tornamos seres sociais. Ao passo que discurso, com letra minúscula, é o componente do Discurso. É a língua, o falar, o dizer, o escrever, o ler, o ouvir, de que é constituído o Discurso.

De acordo com Kalantzis e Cope (2012) esse lugar pode ser múltiplo. Se tradicionalmente se pensava em identidade como uma essência fixa, como a do indivíduo cartesiano, com Hall (1997) a compreendemos como emergente de um diálogo entre nós e as representações da(s) cultura(s) de que participamos, assumindo múltiplas possibilidades no mundo pós-moderno.

Embora dotada de maior flexibilidade e abertura para diferentes formas de ser e de agir no mundo, a sociedade do conhecimento apoiada no capitalismo veloz tem seus perigos realçados por Bauman (2009), para quem a vida nessa nova configuração é precária, uma vez que está baseada na competição, no consumo e no descartar. Não existe, nesse sentido, uma preocupação com a vida pública ou com o bem coletivo, o que em geral não resulta em um maior senso de individualidade ou identidade, mas no contrário: há oferta abundante de padrões de consumo pré-estabelecidos, de forma a substituir e a ocultar identidades. Para o sociólogo, a educação nesse contexto pode ser uma esperança de força para desestabilizar e desalojar as pressões dos fatos sociais.

Bauman (2009) aponta para a pedagogia crítica como um instrumento para essa desestabilização. Henry Giroux (2010), um dos principais teóricos da pedagogia crítica, a define como

O movimento educacional guiado por paixão e princípio para ajudar estudantes a desenvolver consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, empoderar a imaginação, conectar conhecimento e verdade ao poder e aprender a ler a palavra e o mundo como parte de um esforço mais amplo por agência, justiça e democracia (GIROUX, 2010, p. 1³⁸).

sumário

38 "the educational movement guided by both passion and principle to help students develop a consciousness of freedom, recognize authoritarian tendencies, empower the imagination, connect knowledge and truth to power and learn to read both the word and the world as part of a broader struggle for agency, justice and democracy."

Saviani (1984) elucida que, sendo a escola uma instituição determinada socialmente e tendo em vista que a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Uma vez que o interesse das classes dominantes não é transformar a escola, mas operar para que ela os mantenha no poder, uma pedagogia crítica, que não reproduza impotente o modelo de sociedade em que vivemos, só pode surgir pelos interesses das classes dominadas, como sempre defendeu Freire (1974/1987). Dessa forma, a pedagogia crítica estabelece uma prática pedagógica libertadora para uma escola que efetivamente atue como instrumento de superação da marginalidade (SAVIANI, 1984). Ainda de acordo com Saviani (2008), diversas correntes da pedagogia crítica se popularizaram na área de formação de professores do Brasil nos anos 1980. Fundada em uma concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico marxista, e com afinidades com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pelos discípulos de Vygotsky. Segundo Giroux (2010), a pedagogia crítica teve Paulo Freire como um de seus principais teóricos, especialmente considerando a fundamentação oferecida em *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1974.

Contudo, identifico na pedagogia crítica duas limitações. A primeira delas se relaciona à problemática apresentada na epígrafe a este capítulo. Preconiza-se, na pedagogia crítica, uma responsabilidade baseada em um paradigma de teoria crítica, isto é, de discursos fortes e essencialistas, que se propõem como um lugar universal e preponderante. Conforme elucida Jordão (2014), a pedagogia crítica

[...] esquece de pensar que as próprias noções de igualdade, liberdade, democracia, participação, cidadania, esclarecimento, emancipação estão repletas de valores morais, ideológicos, valores construídos localmente, por pessoas específicas em comunidades específicas, baseados na perspectiva específica dos sujeitos dessas culturas. Esses valores todos são construídos partindo-se de uma visão de mundo particular, de um desejo de

sociedade marcado por ideologias particulares, todos com seus pressupostos sobre o que seja o mundo, o que seja realidade e o que seja ficção, e cada um com implicações específicas sobre nossas posições no mundo (JORDÃO, 2014, p. 197).

Portanto, concordo com Jordão (2014) e com Menezes de Souza (2011b) sobre as limitações da pedagogia crítica para o desenvolvimento de criticidade e agência. A principal limitação é propriamente a visão de língua na qual ela se apoia: a língua como código e instrumento da ideologia. Com tal visão, ler um texto criticamente se trata de “perceber a verdade por trás da ilusão” (MENEZES DE SOUZA, 2011b), o que, conseqüentemente, afasta o leitor da responsabilidade por sua leitura ao responsabilizar o outro pelos problemas do mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Do ponto de vista do desenvolvimento de crítica e agência, uma visão mais apropriada de língua irá tratar a leitura como um processo de produção de significados, não apenas por parte de quem produz/escreve textos, mas também por parte de quem os lê/interpreta.

Para os propósitos desta pesquisa, minha visão de linguagem está em conformidade com a da Linguística Aplicada Crítica (LAC), como nos estudos de Pennycook (2006, 2010a, 2010b), que a propõem como uma abordagem política e epistemológica que teoriza e busca compreender o mundo contemporâneo ao mesmo tempo em que questiona diversos pressupostos formulados em um modo modernista/positivista de fazer ciência. Também nomeada como Linguística Aplicada transgressiva, baseia-se em uma abordagem transgressiva de disciplinaridade, questionando fronteiras de pensamento tradicionais e buscando instrumentos políticos e epistemológicos para transgredi-las. Nas palavras de Pennycook (2006),

A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

A visão de língua para LAC ou transgressiva é, portanto, fruto da necessidade de repensar a linguagem diante dos impactos das teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, notadamente a virada linguística nas ciências sociais que predominou na compreensão da organização social a partir da década de 1960, levando ao entendimento de que os sujeitos são construídos linguisticamente e discursivamente em suas relações, diferenças e identidades múltiplas. A língua, dessa perspectiva, não é uma entidade autônoma ou abstrata, mas provém de práticas sociais situadas. Conforme Makoni e Meinhof (2006), a língua é uma invenção. Os autores explicam o fato de a língua ser uma invenção, ou uma construção social, comparando-a ao tempo. Nessa explicação, afirmam ser inegável o fato geográfico de que o planeta gira em torno de um eixo, mas ponderam que a significação do tempo advém de uma base social e variável. Portanto, afirmam a importância de distinguir entre aspectos naturais sobre a língua daqueles resultantes de intervenções culturais, sociais e históricas.

Assim, é do contexto local que advém a língua, não o contrário. Entender a língua como práticas locais nos convida à percepção de que a língua é um conjunto de repertórios comunicativos construídos pelos indivíduos em suas ações nas localidades em que estão engajados, deslocando, portanto, o foco do sistema para a ação da língua e servindo mais adequadamente ao propósito de desenvolvimento de agência entre professores de línguas, conforme explicita Pennycook (2010b):

Adotar tal postura acerca da língua não é apenas tentar reverter a prioridade da língua e a ação social comum nos estudos de língua, mas, ao invés disso, ao fazê-lo, abrir-se para considerar um modo de pensar sobre a língua que tem muito mais espaço para as pessoas, para a diversidade, para outros modos de uso da língua, para o desejo e para a ação (PENNYCOOK, 2010b, p. 10)

Pennycook (2006) faz lembrar que, para além da virada linguística dos anos 1960, a partir das demandas de movimentos sociais como os anti-racistas e feministas, ocorrem viradas performativa e

somática nas ciências sociais, que também devem ser consideradas nos estudos de LAC. A virada performativa “sugere que as identidades são formadas na ‘performance’ linguística e corporificadas, em vez de ser pré-dadas” (BORBA, 2016, p. 314). A virada somática trata-se de uma virada em direção ao corpo, realçando a visibilidade e a presença física de diferenças entre os sujeitos, contrapondo-se, portanto, ao idealismo logocêntrico e discursivo imposto pelo pós-estruturalismo (PENNYCOOK, 2006, p. 79). Archer (2001), em consonância com a crítica ao logocentrismo pós-estruturalista, destaca que a fluidez e a multiplicidade realçadas e potencializadas ao sujeito pós-moderno podem levá-lo a uma apatia, diminuindo sua agência. Sem dicotomizar a relação entre corpo e linguagem, junto com Borba (2016) entendo que a materialidade do corpo está imbricada inextricavelmente à significação cultural. Desse modo, as viradas performativa e somática nos remetem à performatividade e à ação, o que interessa aos estudos sobre agência docente.

Conforme Pennycook (2010), como reação às teorias globalizantes, estruturalizantes e universalizantes sobre o ser humano e a linguagem, os paradigmas dos estudos da linguagem têm ganhado concentração no sentido de localidades, fundamentação em contextos, ou seja, no particular. Essa visão de pesquisa sobre linguagem evidentemente se alinha a estudos de agência, uma vez que, desse ponto de vista, línguas, discursos e letramentos são coisas que fazemos, não entidades abstratas e generalizantes.

Ainda conforme Pennycook (2010a), essa oposição da visão de linguagem como entidade fixa para dar lugar a uma percepção de linguagem como prática de indivíduos situados em contexto surge na ênfase pós-estruturalista e pós-moderna na construção da vida social. A língua, o corpo, o ambiente e o espaço não são entidades determinadas. Tal perspectiva se alinha a uma virada na direção das práticas. Compreender a língua como a prática, como a revelação das relações locais,

nos fortalece a perceber uma política baseada em atividade local em vez de confiar nos ditames do imperialismo e da globalização. É com essa mesma visão que Jordão (2019) defende que se pensarmos na língua como prática, como espaço de construção de sentidos, entende-se que a relação colonial e de poder não é a única, nem a principal da língua inglesa com o mundo. No pensamento mais recente, em torno do Inglês como Língua Franca (ILF), vê-se que a língua adquire as características de quem a usa sendo um espaço de uso, criação, construção e transformação (SIQUEIRA; BARROS, 2013). Nessa perspectiva, hooks (1994) salienta a transgressão possível na aprendizagem de inglês como língua franca exemplificando que, no contexto de escravidão sofrida pelos africanos nos Estados Unidos, aprender inglês, apesar de ser uma língua estranha a eles, exerceu um papel de ligação e solidariedade política necessária para resistir à dominação junto com outros grupos escravizados. Jordão (2019) realça que essa visão de língua oferece maior espaço para a agentividade de seus usuários, que passam a apropriar-se localmente de conhecimentos, ressignificando-os nos espaços em que existem, numa construção contingente de sentidos. Diante disso, a noção de línguas imperialistas, como o inglês e o português, passa à de língua das quais pessoas imperialistas se apropriaram em um processo de subjugação. Assim, construtos como “falante nativo” passam a ter autoria, isto é, passam a ser entendidos como instrumentos de opressão construídos por pessoas. Assim, passam a ser mais facilmente reconhecidos e combatidos.

Segundo Luke e Freebody (1997), os estudos de letramentos, advindos de estudos críticos de linguagem, sociologia educacional, antropologia, etnografia, feminismo e pós-estruturalismo, surgem como uma abordagem que define a leitura como uma prática crítica e social. Diversas são as abordagens para tais estudos, com colaborações de diversas disciplinas, teorias e métodos, mas o denominador comum identificado por Barton (1994) é a perspectiva de letramento situado em seu contexto social. Em tais estudos, entende-se que a leitura não

é uma prática neutra, mas provida de bases que se adequam a ordens sociais e econômicas. A leitura correlaciona-se a questões de identidade, poder político e cultural, acesso ao capital, além de configurações de gênero, etnia, classe e cidadania nas sociedades pós-capitalistas. Para Luke e Freebody (1997), a leitura em sala de aula é uma seleção de práticas que apoiam as necessidades organizacionais da instituição escolar e os interesses estratificados de organizações sociais. A leitura é, em uma visão mais ampla, um exercício político, já que materializa escolha de teorias, métodos, que promovem e reforçam determinadas competências e visões de mundo.

A partir da década de 1990, em face do já mencionado fenômeno de popularização das tecnologias digitais, urge a compreensão do fenômeno dos letramentos ocorridos sob uma perspectiva que não se restrinja ao suporte impresso, consolidando movimentos liderados por educadores e acadêmicos voltados para a revisão do conceito de alfabetização ou letramento, como ocorreu nos estudos chamados Novos Letramentos (*New Literacies*) e Multiletramentos (*Multiliteracies*). Inclui-se o termo “novos” diante do termo “letramentos” como uma forma de revisitar os estudos de letramento da década de 1970, bem como um modo de ressaltar as mudanças na sociedade contemporânea (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Embora muitos conceitos sejam emprestados dos *Literacy Studies*, atribuindo às tecnologias digitais o mesmo papel da linguagem e da tecnologia da escrita, Gee (2004) realça os Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*) como uma forma diferente de compreender o fenômeno do letramento, enquanto à medida que estes propõem o estudo acerca de novos tipos de letramento, em especial os letramentos digitais e as práticas de letramento inseridas na cultura popular. De acordo com Monte Mór (2017), os estudos de letramento

apresentam-se como uma proposta pedagógica de natureza filosófico-educacional-cultural, que revisita o que vem a ser alfabetizado ou escolarizado hoje em dia, diante de mudanças

constatáveis, em face do fenômeno da globalização e da ampliação da comunicação e da linguagem por meio da lógica da tecnologia digital. Elas representam mudanças que levam à revisão e ampliação, por exemplo, de perspectivas sobre linguagem, comunicação, cultura, diversidade, poder, construção de conhecimento, construção de sentidos, formas de participação e interação, agência, cidadania, língua, cultura e diversidade cultural. Atualmente, provocam reflexões sobre o papel e o funcionamento das instituições, o que poderá – ou não, o tempo dirá, considerando-se as forças de poder agregadas a essas instituições e os interesses que as movem – levar ao repensar e à reconstrução de modelos plurais de conhecimento, aprendizagem, trabalho, relacionamentos e outros (MONTE MÓR, 2018, p. 7).

Monte Mór (2015) descreve os movimentos dos estudos de letramentos no Brasil dividindo-os em três gerações que coexistem até os dias de hoje. O interesse por uma nova visão de letramento é inaugurado no Brasil pelo trabalho de Freire nos anos de 1960, situado numa confluência de valorização dos estudos e visões de uma identidade brasileira no pós-guerra, o que influenciou uma preocupação com os moldes e concepções de uma educação que fosse apropriada para as expectativas e necessidades. Dessa maneira, as ideias de Freire, uma tentativa de construir uma nova epistemologia ou teoria do conhecimento, atraíram atenção e preocupação por parte de diferentes setores da sociedade brasileira. A preocupação partiu especialmente do momento histórico do país, tendo o golpe militar de 1964 interrompido o fluxo da corrente freireana daquela década e levado o estudioso a ser exilado do país para se proteger da perseguição dos militares que haviam tomado o poder. Por causa disso, suas ideias só puderam ser retomadas nos anos 1980, finalizada a ditadura militar.

As ideias fundadoras de Freire questionavam o método fônico de alfabetização por este ser descontextualizado e distanciado da realidade dos estudantes, além de longe da consciência social quanto à presença da colonialidade no Brasil, esta fortemente enfatizada por Freire.

No final dos anos 1980 e começo dos anos de 1990, surge uma nova geração de estudos dos letramentos no Brasil, influenciada pelos escritos de autores como Street (1984, apud MONTE MÓR, 2015), que revisitaram os estudos freireanos sobre os letramentos. Street (1984, apud MONTE MÓR, 2015) critica a visão autônoma de letramento, destacada da realidade social de estudantes e assentada no pressuposto de que ela sozinha, mesmo distanciada da realidade, pudesse representar melhoria das expectativas econômicas dos estudantes pobres e analfabetos, tornando-os melhores cidadãos, independentemente das condições nas quais se baseiam o seu estado de analfabetismo. Street apresenta, então, o modelo ideológico de letramento, que realça os elementos culturais e ideológicos nos quais os letramentos se constituem, e que foi bem recepcionado na academia brasileira por oferecer uma visão sensível e contextualizada de letramento. Pressupõe que o letramento é uma prática social, não apenas uma habilidade neutra e técnica universalizante (MONTE MÓR, 2015).

Monte Mór (2015) realça que os estudos de letramento dessa segunda geração influenciaram o ensino de língua portuguesa como língua materna dos estudantes. No ensino de línguas estrangeiras, ao mesmo tempo, uma visão instrumental foi expandida para aumentar habilidades como antecipação, previsão, inferência e percepções críticas, o que foi também defendido no que se refere ao ensino de língua materna.

A terceira geração de estudos de letramento no Brasil se apoia nas ideias de letramentos/multiletramentos/*new learning* e alcançou as escolas e a academia no final dos anos 1990 e começo dos anos 2000, resgatando as ideias de Freire em face de um momento sócio-histórico novo, permeado pelo fenômeno da globalização e pelas tecnologias digitais para comunicação e informação. De acordo com Monte Mór (2015), essa terceira geração ganhou visibilidade no debate nacional sobre educação, enfatizando que os modelos tradicionais de educação não respondem mais a todas as necessidades da sociedade

brasileira. Nessa visão, promove-se transdisciplinaridade entre as disciplinas escolares, um repensar do currículo, da relação entre escola e sociedade e da relação entre alunos e professores, da relação entre língua e suas modalidades, e da relação entre língua e suas comunidades de prática. Além disso, propõe investigação do fenômeno da globalização e da presença da tecnologia digital na sociedade.

Para sintetizar as três correntes de letramentos no Brasil, recorro às palavras da autora (MONTE MÓR, 2015, p. 190):

Em suma, as três visões de letramentos fornecem evidências de mudanças significativas nas preocupações da educação brasileira. A primeira, que representa um projeto de alfabetização, como os letramentos eram chamados em português, é a perspectiva de leitura-e-escrita-e-decodificação. Na segunda, letramentos significam ir além do código linguístico e do modelo autônomo de leitura, respondendo à necessidade de habilidades mais amplas. Na terceira, os letramentos são vistos como um projeto educacional que vincula os conceitos tradicionais, mas ainda significativos e responsivos, das práticas educacionais às aspirações atuais, promovendo sua revisão enquanto estão integradas ao 'multi' do digital e às diversidades entre os alunos. Essa integração parece estar respondendo às expectativas de um movimento de reforma educacional que visa abordar mudanças sociais em uma variedade de diferentes contextos sociais e comunidades no Brasil³⁹.

Para Monte Mór (2013a), as teorias de letramento, por sua proposta de quebra de paradigmas educacionais através da expansão do desenvolvimento de habilidades de construção de sentidos, revelam-

39 "In sum, the three views of literacies provide evidence of significant changes in the concerns in Brazilian education. The first, standing for a project of 'alfabetização', as literacies were called in Portuguese, is the read- and-write- code- breaking perspective. In the second, literacies mean going beyond the linguistic code and the autonomous model of reading, responding to the need for broader abilities. In the third, literacies are seen as an educational project that would link the traditional, but still meaningful and responsive, concepts of educational practices to the current aspirations, promoting their revision while they are integrated with the 'multi' of the digital, and the diversities among learners. This integration seems to be responding to the expectations of an educational reform movement aiming to address social changes across a range of different social contexts and communities in Brazil."

-se uma importante fonte de promoção de agência. Neste ponto, saliento que a construção de sentidos é uma ação altamente importante para a participação democrática e plural, uma vez que ela combate leituras e interpretações convergentes, hegemônicas e, conseqüentemente, excludentes. Conforme indica Monte Mór (2017), a noção de leituras e interpretações convergentes se apoia no conceito de *habitus* linguístico de Bourdieu (2008), para quem a linguagem, apesar de seu mecanismo gerador ilimitado⁴⁰, opera sob relações de poder simbólico. Em outras palavras, a linguagem viabiliza a comunicação em relações de poder em um jogo de forças entre seus participantes e seus grupos sociais, organizados em uma escala hierárquica (MONTE MÓR, 2018). A autora segue explicitando, com base em Bourdieu, que a comunicação é modelada pelo *habitus* linguístico, que, por sua vez, é produzido pelas estruturas do mercado linguístico das instituições. Nesse sentido, a comunicação é regulada pelo *habitus* linguístico para atender às expectativas e às exigências de cada situação. Não se pode esquecer o valor institucional no qual se inserem os atos comunicativos, uma vez que as instituições produzem efeitos ideológicos a fim de manter sua sobrevivência. Esses efeitos são mantidos por diversos mecanismos, dentre eles, a comunicação. Quaisquer conflitos comunicativos que ameacem a existência de padrões institucionais são silenciados.

Monte Mór (2018) salienta que características intrínsecas à linguagem e à comunicação também se aplicam à interpretação. Há uma busca por um núcleo comum de sentidos, o que vem a ser reforçado pelo projeto de formação escolar-acadêmica e social que garante que as pessoas entendam a comunicação de forma semelhante. Conclui que as pessoas constroem e seguem um *habitus* interpretativo, que responde às expectativas das instituições que geram e regulam sentidos. O *habitus* interpretativo opera segundo valores das forças políticas, sociais e culturais dominantes.

40 Isto é, a possibilidade de produção de significados em número infinito a partir de um sistema finito de significantes, conforme Saussure (2006).

Desse modo, retomando a defesa de Monte Mór (2017), a expansão interpretativa é de extrema importância e está altamente relacionada à promoção de agência. A práxis desse conceito, desenvolvido pela autora em diversos trabalhos, passa por noções de linguagem preconizadas por Bakhtin e Derrida, e, mais recentemente, compreendida sob a ótica dos estudos de letramentos. De Bakhtin, a autora toma emprestado os conceitos sobre linguagem como dialogismo, forças centrípetas e centrífugas, e polifonia. A contribuição derridiana se observa nas filosofias de desconstrução, origem e suplemento, centro e margem, contaminação, dentre outras. A autora detalha que

Bakhtin sinaliza para a singularidade e irreprodutibilidade da comunicação verbal, por ser dialógica e ser elaborada mediante enunciados. Dialogismo ocorre porque existe uma relação entre enunciado e realidade, entre enunciado e locutor, e onde um enunciado dialoga com outros enunciados, de forma dinâmica.

Já em Derrida (1978) há uma proposta de rever como se vê e lê o mundo, por meio do processo de desconstrução envolvendo desvelar a construção social de sentidos para se obter sua reconstrução. Questiona-se, nessa proposta, a estruturalidade organizativa e permite a comunicação entre as pessoas, ela se restringe à existência do centro fixo, interferindo no modo como o homem vê o mundo (MONTE MÓR, 2017, p. 6).

Duboc (2013) sustenta que a ação crítica necessária ao entendimento da contemporaneidade e pressuposta pelos novos letramentos está muito mais relacionada à expansão da construção de sentidos do que a uma tentativa de revolucionar o sistema educacional e social, o que estaria mais associado aos propósitos da pedagogia crítica. Duboc (2013) frisa que a pedagogia crítica surgiu nos anos 1970, influenciada pelos escritos marxistas de Paulo Freire, visando a empoderar os estudantes, por meio da leitura da palavra e do mundo, como uma precondição para uma sociedade mais justa e inclusiva. Entretanto, em tempos mais recentes, a noção de crítica tem sido revisitada de modo que agora assume uma atitude menos revolucionária e mais

problematizadora (PENNYCOOK, 2001, apud DUBOC, 2013). Em outras palavras, a própria noção de crítica tem sido reconsiderada em tempos pós-modernos. Sua instância empoderadora e doutrinadora agora parece dar lugar a uma compreensão mais colaborativa do que significa desenvolver uma abordagem crítica na sala de aula (DUBOC, 2013). A noção de crítica para os acadêmicos pesquisadores de letramento crítico é, portanto, “uma postura filosófica, uma atitude, no lugar de uma noção ou método predeterminado” (DUBOC, 2013, p. 61).

A prática problematizadora é retomada por Pennycook (2012), como um meio de se pensar de outra forma (*think otherwise*). Nessa perspectiva, são questionadas categorias que subjazem a uma agenda de transformação social: consciência, racionalidade, emancipação. Essa posição também está sujeita à crítica, por seu aparato teórico difícil e pela dificuldade em estabelecer um posicionamento político claro. O autor acrescenta, ainda, que o termo crítico também significa ponto de mudança, ou seja, o instante em que coisas mudam. Tal acepção pede por uma postura de “não esperar pelo esperado” (*unexpected the expected*), de forma a contemplar, com igualdade de valor, o esperado e o inesperado, já que é no inesperado que ocorrem os momentos críticos ou, o que Duboc (2012, 2013, 2014) nomeia como brechas para expansão de perspectivas ou expansão interpretativa, tendo sido este último conceito desenvolvido por Monte Mór (1999, 2018).

Segundo Duboc (2013), em uma nova visão de currículo em tempos pós-modernos, atuar criticamente é aproveitar-se de brechas para expansões de perspectivas. Expansões podem ser, por exemplo, comparar e contrastar pontos de vista, discutir aspectos mais profundos de um tema específico, relacionar contextos globais e locais criticamente, convidar os alunos a posicionarem-se em face do que eles pensam e do que outros pensam sobre um assunto. Momentos frutíferos não são necessariamente planejados. Isso requer preparo e formação de professores, já que não é possível prever o que os alunos trarão para a sala de aula (DUBOC, 2013).

1.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: CONCEPÇÕES E PREMÊNCIAS

O objetivo desta seção é discutir alguns modelos de formação de professores, realçando aspectos e saberes necessários à reflexão sobre os professores de Inglês na contemporaneidade e levando ao sentido e à importância da agência para a formação de professores. Iniciarei apresentando alguns modelos de formação de professores, na tentativa de comparar e, dessa forma, situar historicamente o surgimento do que se pode convencionar chamar de professor agenciador para as necessidades contemporâneas. A seguir, delimito o percurso sócio-histórico da teorização da agência de professores como uma proposta de formação de professores de línguas.

De acordo com Diniz-Pereira (2006), a partir do final da década de 1970 e do início da de 1980, o tema da formação de professores ganha destaque nas pesquisas sobre educação, período em que estava em discussão a reformulação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Diniz-Pereira (2014) colabora para este debate trazendo três modelos básicos de formação de professores baseados em três racionalidades distintas: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica, correspondendo ao que chamo de professor técnico, professor reflexivo e professor crítico.

Na área de LA, essa historicização não equivale a dizer que os modelos e tendências configurem conceitos e práticas que ultrapassam uns aos outros, mas, segundo o apontamento de Miller (2013), há um caminhar da noção de treinamento, embasada na racionalidade técnica, para as noções de formação, trabalho e desenvolvimento profissional, embasados na racionalidade prática e crítica. De acordo com Kumaravadivelu (2003), as noções aqui apresentadas são incorporadas umas às outras, na medida em que vão se desenvolvendo e sendo acrescentadas

às práticas docentes. Isso quer dizer que um professor crítico avançará por práticas reflexivas e técnicas no seu fazer docente, uma vez que cada nova concepção incorpora as concepções anteriores. Essa também é uma proposta encontrada em Libâneo (2012), ao criticar o perverso dualismo da escola brasileira, o qual, conforme explicitado anteriormente neste trabalho, apresenta-se como uma escola do conhecimento técnico para os filhos dos ricos e escola do acolhimento social para os filhos dos pobres. A escola não pode se restringir à socialização, já que ela também acontece em outros e variados espaços, como a família, a igreja e, de forma significativa para a pedagogia dos letramentos, a mídia. Portanto, a escola básica é um espaço privilegiado de divulgação e experimentação do conhecimento científico e esse não pode estar restrito a uma pequena parcela da população⁴¹. Para buscar sanar essa perversidade excludente, Libâneo (2012) propõe a articulação entre uma formação cultural e científica e as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano. Para o autor, não se pode contentar-se apenas com a crítica para uma formação holística de professores e alunos. Ele propõe a articulação de duas abordagens progressistas no campo educacional: por um lado, o domínio dos saberes sistematizados pela humanidade, basilar para o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade, através da aprendizagem socialmente mediada; por outro lado, uma abordagem de valorização de experiências socioculturais vividas em situações educativas, com objetivos formativos. Teorias ligadas a essas orientações incluem, dentre outras, a pedagogia histórico-cultural de Lev Vygotsky e seus seguidores, a pedagogia de Paulo Freire, e a teoria curricular crítica (LIBÂNEO, 2012).

sumário

41 Cabe lembrar que atravessamos um momento de extremo desprezo em relação ao conhecimento científico, respaldado em discursos de ódio e de intolerância por parte de variados setores sociais, dentre eles, grupos da classe política. Essa aversão ao discurso científico tem resultado, dentre outros, na eleição de governos de extrema-direita, tais como Trump (em 2016) e Bolsonaro (em 2018), e em teorias negacionistas, tais como o terraplanismo, o movimento anti-vacina e o revisionismo de acontecimentos históricos, como a sugestão de que o Golpe Militar de 1964 no Brasil foi uma revolução. Ver: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/dilemas-contemporaneos/a-era-do-anti-intelectualismo/>. Acesso em 30 abr 2020.

1.5.1 O professor técnico

A racionalidade técnica, de acordo com Diniz-Pereira (2006), é o tipo de racionalidade mais difundido na formação de professores no Brasil e no mundo e predominou nos estudos de formação de professores no início dos anos 1970, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional. Com uma formação materializada em treinamentos, a prática docente se restringe à aplicação de teorias ou de técnicas elaboradas previamente por um corpo teórico estabelecido de modo a prever e a controlar resultados práticos. As atividades na racionalidade técnica são tratadas como neutras e livres de valores sociais, sendo que o mesmo ocorre com as questões educacionais. Ou seja, são tratadas como questões técnicas a serem resolvidas por meio da aplicação de técnicas e teorias.

Vale ressaltar, neste ponto, que, por décadas, a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil e no mundo sofreu a influência da racionalidade técnica, materializada no predomínio dos treinamentos tanto para professores pré-serviço como em serviço. Além disso, predominou e ainda predomina a idealização do falante nativo, isto é, o professor que tivesse boa proficiência linguística, que conseguisse trazer para a sala de aula a naturalidade da língua materna, seria destacado como um excelente profissional (LEFFA, 1988). O problema desse tipo de valorização, isto é, a do professor como um técnico dotado de proficiência linguística, está na separação entre o que se faz na escola e o que se pensa sobre o fazer na escola, estando o professor sempre excluído do grupo que pensa sobre a escola e os objetivos da educação (MARTINEZ, 2007), sendo, a princípio, apenas um condúite que transmite o fluxo de informação entre o saber gerado pelos especialistas e o saber alcançado pelos aprendizes, sem alterar significativamente o conteúdo da informação (KUMARAVADIVELU, 2003).

Para Kumaravadivelu (2003), esse modelo de professor apas-
siva e desempodera a sua prática pedagógica, composta de conhe-
cimentos recebidos ao invés de experiências vividas. O conceito de
professor reflexivo surge parcialmente como uma reação aos pressu-
postos fixos da visão tecnicista de ensino.

1.5.2 O professor reflexivo

As origens do conceito de professor reflexivo estão embasadas
na racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2014) e remontam aos tra-
balhos de John Dewey, no início do século XX, e seu pragmatismo. A
direção e a redireção espontâneas e flexíveis do processo de aprendi-
zagem, com base em uma leitura sensível das mudanças e da reação
dos outros participantes do processo, têm por premissa o fato de não
se poder controlar todas as variáveis do processo de aprendizagem,
ao contrário do que pressupõe a racionalidade técnica. De acordo com
Kumaravadivelu (2003), na visão de Dewey o ensino não é apenas
uma série de procedimentos pré-determinados e pré-sequenciados,
mas ação sensível ao contexto e embasada no pensamento intelec-
tual. O foco nos estudos sobre o professor pesquisador, sobretudo na
Inglaterra, chama a atenção para a profissão por meio do senso de
responsabilidade profissional e de autonomia⁴², isto é, independência
e liberdade de escolha.

Tem-se nos trabalhos de Schön, nos anos 1980, especialmen-
te a partir de seu livro *"The Reflective Practitioner"*, uma ampliação da

⁴² Sobre o termo autonomia, cabe ressaltar que apesar do sentido mais comum centrar-se no prefixo "auto", que significa "a si próprio", atualmente é notável o entendimento menos restrito a si mesmo, ou seja, de um sujeito mais voltado para o coletivo. Por exemplo, o tema "escolha da profissão". No sentido comum, o desenvolvimento do jovem volta-se para ele, que afirma que vai fazer engenharia para ser rico. No segundo sentido, seria a ideia anterior acrescida da 'responsabilidade coletiva'; a engenharia tem um valor social, não só para enriquecer aquele(a) que conseguisse o que está implícito na autonomia.

visão deweyana sobre o conceito de reflexão. Para Schön (1999), sob o desenvolvimento do conceito de conhecimento na ação, os profissionais não separam o pensar do fazer pesquisador de contexto prático. Refletem, questionam e examinam sua prática pedagógica cotidiana. Há duas estruturas interligadas de reflexão: a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação. A primeira pode ocorrer antes ou após uma aula, no momento em que o professor planeja uma aula ou avalia o efeito de seu ensino após sua execução. Por outro lado, a segunda ocorre durante o ato de ensino quando o professor monitora sua prática em andamento, localizando problemas não previstos no ato e ajustando a aula instantaneamente. Para Schön (1999), é a reflexão sobre ou na ação que vai ajudar o professor a localizar e a superar os desafios enfrentados na prática cotidiana, e não a dependência de especialistas teóricos.

Na tendência reflexiva, o professor é, antes de tudo, um colaborador do processo de humanização dos alunos historicamente situados (PIMENTA, 1999). Assim, Pimenta (1999) afirma a expectativa de que a licenciatura desenvolva nos alunos e futuros professores os conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes partindo de necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Segundo Pimenta (1999), a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório, o que se configura também como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, pois supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Ainda segundo a autora, desenvolver pesquisas na tendência reflexiva implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social.

Portanto, a partir da década de 1990, os estudos em formação de professores têm recebido especial atenção na LA e se voltado a questões sobre o desenvolvimento do professor e a prática reflexiva, por se considerar que “o professor não é somente aquele que aplica, de maneira apropriada ou não, metodologias de ensino” (DUTRA; MELO, 2004, p. 31). De acordo com Block e Gray (2012), essa formação reflexiva deriva de uma virada da perspectiva sociocultural como influenciadora na formação de professores, baseada na contextualização do conhecimento que é social e culturalmente construído, de acordo com um contexto de atuação.

Nesse sentido, para Araújo (2016, p. 40), o professor de línguas estrangeiras (LE):

necessita obter mais consciência de seu contexto de atuação, das influências e restrições impostas por conhecimentos (pré) estabelecidos, saber interligar, epistemologicamente, os conhecimentos teóricos e as práticas reflexivas, além de apresentar mais controle sobre o direcionamento de suas ações, para que, dessa forma, possam ser agentes reflexivos dos próprios processos de construção e reconstrução de suas (futuras) práticas pedagógicas. Isso posto, teoria e prática devem ser consideradas como uma unidade em cursos de formação de professores de LE na área da Linguística Aplicada.

A defesa de Araújo (2016) sobrepõe-se a uma nova formulação dos cursos de licenciatura em Letras, responsáveis pela formação dos professores de língua estrangeira (LE), com uma articulação maior entre teoria e prática que vá respaldar o professor em sua atuação, sendo também um agente reflexivo de sua própria prática.

Entretanto, Kumaravadivelu (2003) aponta três limitações do conceito de professores como praticantes reflexivos: a) foco no professor individualizado, com a reflexão sendo tratada como um processo introspectivo, não como um processo interativo que abrange outras pessoas, como os estudantes, os colegas, os gestores, os *policy*

makers, dentre outros; b) o movimento focaliza a ação do processo em sala de aula, com pouca atenção dada aos fatores sociopolíticos que impactam a prática reflexiva⁴³; c) o movimento pouco contribuiu para a tradição de dependência excessiva dos conhecimentos dos especialistas teóricos por parte dos professores.

1.5.3 O professor crítico

De acordo com Pimenta (1999) a formação de professores precisa ser repensada diante do reconhecimento de que na sociedade contemporânea torna-se cada vez mais imprescindível o trabalho docente enquanto mediador na construção da cidadania dos alunos, o que se equaciona ao projeto de cidadania ativa como um objetivo educacional (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997). A cidadania é um exercício de agência e a educação é uma via democrática para o seu acesso.

O conceito de professor crítico se embasa na racionalidade crítica, que parte do pressuposto de que a educação é historicamente localizada, tem fundo sócio-histórico e projeta um futuro, sendo uma atividade social, não individual, com implicações políticas. Tem postura problematizadora e transformadora da prática educacional, das visões sobre educação, dos valores educacionais, e das estruturas sociais e institucionais que dão base à ação. “É uma pesquisa na e para a educação” (CAR; KEMMINS, 1986, p. 156 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39). Na racionalidade crítica, a pesquisa é palavra-chave. Existe o levantamento de problema com raiz no trabalho de Dewey, porém Freire desenvolveu a ideia política sobre essa função, enfatizando relações de poder na sala de aula e na escola.

43 Com base nesta limitação, alguns estudos incorporam a prática crítica à prática reflexiva, a prática crítico-reflexiva, buscando um olhar sociocultural e político para as questões da sala de aula (BARBOSA E BEDRAN, 2016; MARTINEZ, 2007).

Influenciados por Freire, estudiosos como Henry Giroux, Peter McLaren, Elsa Auerbach, Sara Benesch e Alastair Pennycook desenvolvem trabalhos na área de pedagogia crítica, a qual aponta para o professor como um intelectual transformador. Embora em diferentes vertentes, ou seja, alguns desses estudiosos mantêm uma forte visão marxista, outros, como Pennycook, são mais flexíveis nas suas releituras da referida tendência teórica. A pedagogia crítica considera o contexto social e cultural da educação. “A cultura do estudante bem como a desigualdade e a democracia são temas centrais para educadores problematizadores quando eles examinam cuidadosamente o ambiente de aprendizagem” (SHOR, 1992, p. 31 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40).

Conforme a síntese de Kumaravadivelu (2003), a pedagogia crítica vê as escolas e as universidades como “arenas culturais onde formas ideológicas, discursivas e sociais colidem em um esforço incessante por dominação” (MCLAREN, 1995, p. 30, apud KUMARAVADIVELU, 2003, p. 13). Por isso, para cumprir os desafios impostos pela realidade da sala de aula, é uma pedagogia que empodera professores e alunos, por meio da consideração das experiências vividas que professores e alunos trazem para o contexto educacional. Passa-se a requerer dos professores uma postura sociopoliticamente consciente e assertiva para sua atuação em sala de aula, o que expande a tarefa docente em duas: deve-se buscar o avanço educacional e a transformação pessoal. Assim, maximizam-se as oportunidades de aprendizagem ao mesmo tempo em que se transforma a vida dentro e fora da sala de aula.

No contexto de questionamento do imperialismo linguístico exercido pelo inglês, enquanto veículo da colonização e da ideologia globalizante, Canagarajah (1999) aponta para a sala de aula como um local de relativa autonomia diante da instituição do poder que vem de cima. Em sala de aula, professores podem estimular alunos a negociarem esse poder e construir discursos alternativos, de baixo para cima. No nível microsocial da sala de aula, professores e alunos podem exercer agência para questionar, negociar e resistir ao poder do inglês como língua globalizante.

Excluir professores dos processos e práticas de autoria e de construção de conhecimentos não ocorre sem motivos, quando se pensa nas relações de colonialidade de poder imbricadas no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, conforme a crítica de Kumaravadivelu (2012a, 2014) e de Jordão (2010). Uma das faces mais visíveis dessa colonialidade, segundo Kumaravadivelu (2012a, 2014), é a dependência epistêmica de professores e aprendizes de Língua Inglesa como língua estrangeira em relação aos centros de produção de conhecimento localizados em países em que o inglês é utilizado como língua nativa. Por meio dessa dependência epistêmica, que se concretiza por meio de metodologias e materiais de ensino, a colonialidade do inglês mantém a sua autoridade sobre a periferia, como na recorrência do mito do falante nativo como única referência valorizada de proficiência na língua para justificar a desvalorização dos falantes não nativos. Outra forma desse tipo de dependência se verifica no valor dado aos exames de certificações. Corroborando as relações de dependência, observa-se as ações de automarginalização, quando consideramos a aceitação desse prestígio internacional, e a submissão da periferia, ao render sua voz e visão ao centro. Portanto, Kumaravadivelu (2012a, 2014) defende a ruptura da dependência epistêmica colonial por meio da ação de uma gramática decolonial, como notamos em seu questionamento abaixo:

A única opção significativa disponível para a comunidade subalterna é a opção decolonial. A opção exige ação. Sem ação, o discurso é reduzido à banalidade. Há ampla evidência na nossa produção bibliográfica: o subalterno pode falar; o subalterno pode escrever. A questão é: o subalterno pode agir? (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 82)⁴⁴

De acordo com o autor, a gramática da decolonialidade é uma estrutura de planos estratégicos, elaborados por esses subalternos, derivados de suas próprias experiências e que, portanto, variam de contexto para contexto.

44 "The only meaningful option open to the subaltern community is the decolonial option. The option demands action. Without action, the discourse is reduced to banality. There is ample evidence in our disciplinary literature: The subaltern can speak; the subaltern can write. The question is: Can the subaltern act?"

Com base nessa gramática da decolonialidade, Kumaravadivelu (2012a) sustenta, então, a necessidade de revisar a formação de professores no objetivo de formar professores como intelectuais transformadores, premissa da Pedagogia Crítica de Freire e Giroux. O autor parte das premissas abaixo para sua defesa:

(a) qualquer conhecimento pedagógico significativo e sensível ao contexto pode emergir somente da sala de aula; (b) é o professor que é indicado a produzir e a aplicar esse conhecimento; (c) abordagens atuais à formação de professores de línguas são em sua maioria direcionadas a preparar professores para se tornarem consumidores, não produtores, de conhecimento pedagógico; (d) a sociedade global que evolui aceleradamente com seu fluxo incessante e aumentado de pessoas, produtos e ideias ao redor do mundo está colocando grandes responsabilidades nos ombros dos futuros professores, professores e formadores de professores; e portanto (e) precisamos rever e revisar a formação de professores de línguas se nós nos comprometemos seriamente a ajudar profissionais do ensino de línguas a se tornarem pensadores estratégicos, pesquisadores exploratórios e intelectuais transformadores (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. x)⁴⁵.

No bojo dessa discussão, Kumaravadivelu (2012a) indica ainda cinco perspectivas globalizantes fundamentais à composição do modelo que ele propõe: a perspectiva pós-nacional, a perspectiva pós-moderna, a perspectiva pós-colonial, a perspectiva pós-transmissão e a perspectiva pós-método.

A perspectiva pós-nacional salienta o impacto do fluxo da globalização cultural na era pós-moderna. O contato entre pessoas e suas culturas, ideias, valores e modos de vida tem crescido sem

45 (a) any meaningful, context sensitive pedagogic knowledge can emerge only from the classroom; (b) it is the practicing teacher who is well placed to produce and apply that knowledge; (c) current approaches to language teacher education are mostly aimed at preparing teachers to become consumers, not producers, of pedagogic knowledge; (d) the fast evolving global society with its incessant and increased flow of peoples, goods and ideas across the world is placing huge responsibilities on the shoulders of student teachers, practicing teachers and teacher educators; and therefore (e) we need to re-view and re-vision language teacher education if we are serious about helping language teaching professionals become strategic thinkers, exploratory researchers and transformative intellectuals.

precedentes. A globalização cultural é responsável, de acordo com o autor, por modelar o fluxo de capital cultural, conhecimento e formação identitária. Tal processo está formando uma consciência global cultural complexa, bem como tensões que unem e dividem as pessoas (Kumaravadivelu, 2012a).

A perspectiva pós-moderna, do ponto de vista da formação de professores de línguas, oferece uma rota para a compreensão do *status* do conhecimento e para entender o conceito de *self*. A pós-modernidade valoriza a diferença, desafia hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação. Busca desconstruir metadisursos postulando questões nas fronteiras da ideologia, poder, conhecimento, classe, raça e gênero. Quanto ao conceito de *self*, o autor salienta as diferenças entre a identidade individual na perspectiva moderna e aquela da perspectiva pós-moderna. Para resumir, a identidade individual moderna é muito mais condicionada por elementos externos, tais como as hierarquias sociais e a família, do que internos. Já a pós-modernidade trata a identidade como construída continuamente pelo indivíduo. O senso de *self*, pelo viés da pós-modernidade, é determinado por certo grau de agência, inexistente na perspectiva moderna.

A perspectiva pós-colonial ressalta o fato de que certas línguas são línguas da colonialidade, como é o caso do francês, do espanhol e do inglês. No caso do ensino de inglês, a perspectiva pós-colonial aponta para quatro dimensões que se sobrepõem: escolástica, linguística, cultural e econômica. A dimensão escolástica propagou o conhecimento ocidental, diminuindo o conhecimento local sobre aprendizagem e ensino e formação de professores de língua. A dimensão linguística revela como o conhecimento e o uso de línguas locais se tornaram irrelevantes em favor do inglês. A dimensão cultural alinha o ensino de Inglês ao ensino de cultura ocidental para desenvolver tendências assimiladoras entre os aprendizes de inglês. Tais dimensões se ligam à dimensão econômica posicionada para a criação de emprego e riquezas que beneficiam a economia de países de língua inglesa em uma indústria do ELT (KUMARAVADIVELU, 2012a).

Perspectiva pós-transmissão, que lida diretamente com o ensino de línguas, significa ultrapassar as tradicionais abordagens de transmissão de conteúdos pré-determinados, passando do professor formador aos futuros professores e tornando-os técnicos passivos que se limitam a conduzir o fluxo de informação dos especialistas aos aprendizes, sem alterar o conteúdo da informação. A perspectiva pós-transmissão se baseia nas mais recentes descobertas da área de cognição de professores e crença de professores, dentre outros relacionados. Busca fazer com que os professores sejam reflexivos e que, ao pensarem sobre o ensino em seus princípios, práticas e processos, tragam para a sala de aula e para o contexto criatividade, arte e sensibilidade. Incentiva, também, os professores a agirem como transformadores intelectuais, não apenas no plano acadêmico, mas também no pessoal, tanto para si quanto para seus alunos.

Em suma, a perspectiva pós-transmissão procura transformar um modelo de formação de professores baseado na informação em um modelo baseado no questionamento, cujo objetivo central é produzir indivíduos autônomos, isto é, autodirecionados e autodeterminados.

A perspectiva pós-método está relacionada à perspectiva pós-transmissão, devido à natureza *top-down* dos modelos de transmissão e a visões limitadas de método na educação. No campo do ensino de língua inglesa (ELT), tem havido uma corrente de crítica ao método desde fins dos anos 1980, como em Prabhu (1990). Dentre eles, Kumaravadivelu (2012a) elucida o fato de eles estarem baseados em relações assimétricas de poder entre professores e alunos e em contextos pré-estabelecidos e, portanto, idealizados, resultando em uma abordagem *one-size-fits-all* que não se adequa às peculiaridades dos contextos com os quais os professores têm que lidar. Essas críticas criaram o que o autor nomeia de a condição pós-método. Ela significa a ampliação de possibilidades que redefinem o caráter impositivo da formação de professores de línguas, revelando-se uma busca por alternativas aos métodos. A condição pós-método atribui autonomia ao professor,

pois reconhece a capacidade de o professor saber não apenas ensinar, mas também agir de forma autônoma dentro das limitações acadêmicas e administrativas impostas por instituições, currículo e livro didático. Além disso, o pós-método está embasado no pragmatismo da pedagogia conforme Widdowsom (1990 apud KUMARAVADIVELU, 2012a), no qual a relação entre teoria e prática só se concretiza na atividade de ensino. O pragmatismo focaliza em como a aprendizagem de sala de aula pode ser modelada e administrada pelos professores como resultado de ensino informado e avaliação crítica.

A perspectiva pós-método tem por objetivo fornecer aos professores em formação os elementos necessários para que produzam, de forma independente, uma teoria da prática que seja sistemática, coerente e relevante. Além disso, promove a habilidade de desenvolver uma abordagem reflexiva para sua própria prática, ao analisar e avaliar sua própria prática de ensino, iniciar a mudança em sua sala de aula e monitorar os efeitos de tais mudanças.

Para resumir o percurso sócio-histórico da formação de professores para os dias atuais, trago abaixo um quadro extraído de Kumaravadivelu (2003):

Quadro 02 – Os papéis do professor em três paradigmas

	Professores como técnicos passivos	Professores como praticantes reflexivos	Professores críticos como intelectuais transformadores
Papel principal do professor	condutor	facilitador	agente de transformação
Fonte principal de conhecimento	conhecimento profissional + pesquisa empírica de especialistas	conhecimento profissional + conhecimento profissional do professor + pesquisa ação guiada de professores	conhecimento profissional + conhecimento pessoal do professor + pesquisa auto-exploratória de professores

Objetivo principal de ensino	maximizar conhecimento de conteúdos por meio de atividades prescritas	todos acima + maximizar o potencial de aprendizagem por meio de atividades de resolução de problemas	todos acima + maximizar consciência política por meio de atividades de problematização
Orientação principal ao ensino	abordagem distinta, ancorada na disciplina	abordagem integrada, ancorada na sala de aula	abordagem holística, ancorada na sociedade
Principais atores no processo de ensino (por ordem de classificação)	especialistas + professores	professores + especialistas + aprendizes	professores + aprendizes + especialistas + ativistas da comunidade

Fonte: KUMARAVADIVELU, 2003.

Ainda dentro dessa temática, Monte Mór (2013a) destaca que a formação de professores de línguas no Brasil, tradicionalmente, não considera o desenvolvimento de agência como um elemento de sua constituição. As razões disso, segundo a autora, são três fortes influências da história brasileira, que resultaram na construção de identidades que primam pela acomodação e adequação: as missões jesuíticas, o colonialismo e o autoritarismo da ditadura militar. Essas três passagens históricas permanecem presentes na vivência de professores, tendo como denominador comum a colonialidade global de poder, isto é, os efeitos do colonialismo, que tomou forma nos séculos XVI e XVII e que permanece estruturante das relações centro-periferia e dos processos de acumulação capitalista baseados na hierarquização racial e sua subsequente classificação enquanto povos superiores/inferiores, desenvolvidos/subdesenvolvidos (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007).

Ainda no contexto brasileiro, Saviani (2008) fornece uma trajetória do drama da formação e da ação pedagógica dos professores, organizada em cinco atos que continuam operando atualmente. O primeiro drama dos professores brasileiros é a incongruência entre a sua

formação escolanovista, que preconiza a relação professor-aluno para o desenvolvimento educacional, e a maciça realidade das salas de aula brasileiras, que o impulsiona à pedagogia tradicional: salas de aula lotadas, pouco ou nenhum recurso material, conforme abordarei em capítulo mais adiante.

O segundo ato do drama docente é a cobrança de eficiência e produtividade, advinda do ideário desenvolvido a partir dos governos militares, que cobravam neutralidade e objetividade para operacionalizar o ensino voltado ao desenvolvimento econômico da forma mais abstrata possível, despersonalizando o professor como agente e tornando-o, se possível, uma máquina de ensinar, ao modo taylorista.

O terceiro ato do drama origina-se nas denúncias das teorias crítico-reprodutivistas sobre o papel da escola como mecanismo de inculcação da ideologia dominante, cuja função é garantir a manutenção da exploração de trabalhadores e a perpetuação do capitalismo, uma inclusão excludente para manter o *status quo* e a ilusão de mobilidade social. De vítima, o professor passa a réu, sendo agora um porta voz de seus algozes.

Na década de 1980, com o florescer das pedagogias contra-hegemônicas de esquerda, como a Pedagogia Crítica, há um fio de esperança que não resiste à estrutura de dominação característica da sociedade brasileira (SAVIANI, 2008). Assim, o império das reformas de ensino neoconservadoras, na década de 1990, se sobrepõe.

O quarto ato do drama, amparado pelo neoconservadorismo identificado como uma apropriação do signo pós-moderno, conforme insinua indiretamente Saviani (2008), o professor continua sendo cobrado por eficiência, mas não necessita de uma estrutura ou planejamento rígido para pautar suas ações:

Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente

num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas, recorrente aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total” (SAVIANI, 2008, pp. 448-449).

Aumenta-se a quantidade de funções dos docentes e da escola, que agora são exigidos a participar de elaboração de projetos pedagógicos, correspondendo às necessidades da comunidade escolar, à gestão e ao acompanhamento de estudos dos alunos.

Permeiam o cenário a desconfiança no saber científico, a busca por soluções mágicas, de como aprender a aprender, a pedagogia do afeto, as relações prazerosas e a transversalidade (SAVIANI, 2008).

No quinto ato do drama do professor descrito por Saviani (2008), o mais atual, sob a concepção neoprodutivista, os administradores esperam que o professor exerça o maior número de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, o que se converte em baixos salários. Nesse sentido, Libâneo (2012, p. 18) assevera que, sob a concepção neoprodutivista, orientada pela lógica neoliberal:

O novo paradigma supõe, também, um novo papel do professor, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/ capacitação/salário.

Retomando as premências de uma formação de professores que atente para o contexto sócio-histórico atual, Miller (2013) defende, ressaltando a preocupação com a transformação social pelo viés da educação e a busca de novas formas de produzir conhecimentos, a premência, na formação de professores no século XXI, de se formar um professor crítico-reflexivo e ético, conforme também defende Menezes de Souza (2011b), realçando-se a importância de investigar a sua formação.

Acrescento aqui, em concordância com Menezes de Souza (2011b), a necessidade de formar professores para o dissenso, diante das novas epistemologias, especialmente aquelas realçadas pelo digital, e desafios nas salas de aula em tempos de globalização.

Diante do contexto exposto, entendo como primordial a defesa de Martinez (2007) e de Jucá (2017) sobre a premência de uma formação de professores de língua estrangeira mais adequada às necessidades e desafios da sociedade contemporânea digital e globalizada: a do professor agenciador. O acréscimo conceitual do professor agenciador em relação ao professor reflexivo e crítico ocorre no âmbito da visão de linguagem e sujeito e da função da educação decorrente deles. Assim, conforme pontua Martinez (2007), o professor agenciador tem como base a perspectiva educacional dos letramentos, em uma base pós-estruturalista de linguagem, sujeito e conhecimento, que pressupõe que a realidade se constrói por meio da linguagem e da subjetividade, sendo fluída e múltipla. Enquanto a base do pensamento educacional operado pelo professor reflexivo e crítico é o da Pedagogia Crítica, que entende a língua como ideologia, na qual se assume que existe uma realidade externa ao sujeito, sendo, portanto, necessário desvendá-la para que se entendam as relações de poder, de dominância e de oprimido/opressor (MARTINEZ, 2007, p. 76), a base epistemológica do professor agenciador é a pós-estruturalista, que vê a língua como Discurso⁴⁶. Comparando as duas correntes, o papel

46 Sobre meu conceito de Discurso, ver nota de rodapé 39.

educacional de um professor reflexivo e crítico é promover o acesso ao mundo que antes estava coberto pela ideologia, levando o aluno a ler tal ideologia de modo a acessar a realidade, sendo emancipado e liberto da ignorância, da irracionalidade, do tradicionalismo e das ideologias (MARTINEZ, 2007; JORDÃO, 2013). Já o papel educacional do que Martinez (2007) nomeia como pedagogia da agência é dar ao estudante a chance de exercitar sua agência “como sujeito, cidadão, isto é, ensina o aluno a reconhecer-se como sujeito, principalmente pelo fato de a escola se transformar em um espaço para construção e desconstrução de conhecimento, isto é, para questionamentos” (MARTINEZ, 2007, p. 82), o que também se insere no que Biesta (2013) descreve como a função de subjetificação na educação, sobre a qual tratarei mais adiante.

Para a formação do professor agenciador, Martinez (2007) e Jucá (2017) acentuam ser preciso considerar um processo permanente e contingente de educação de professores. De acordo com Morgan (2010), trabalhar com professores em formação inicial de modo a promover um processo de estímulo às suas condições agentivas envolve um trabalho com suas identidades. Enfatiza-se que o trabalho com identidade é pragmático e ideológico, o que significa que ser um agente de transformação não representa uma dicotomia entre a praticidade e a transformação social.

Com base na análise de Benesch, Morgan (2010) afirma ser possível refutar o papel subordinado do professor de línguas como um técnico de ensino (KUMARAVADIVELU, 2003) e propor atividades que aumentem a proficiência linguística no que se refere a questões pragmáticas, lexicais e gramaticais, ao mesmo tempo em que se abordam os potenciais sociais e linguísticos dos contextos plurais inerentes às salas de aula, aos quais eu acrescento a formação de professores. O autor defende que, mesmo de um ponto pragmático e politicamente neutro, professores e formadores devem estimular que alunos vejam conteúdos a partir de perspectivas múltiplas e inovadoras, com

muitos benefícios para sua aprendizagem. Ter ciência metalinguística de como as escolhas textuais na língua estrangeira contribuem para a construção do conteúdo é importante para que os alunos sejam capazes de produzir seus próprios textos com argumentos de autoridade e persuasão, aumentando, assim, a sua agentividade no manejo de textos e discursos, que podem ou não ser utilizados para propósitos socialmente transformadores. Cabe ao aluno, portanto, decidir a aplicabilidade de sua ciência, enquanto que cabe ao professor disponibilizar tal ciência sobre os usos de linguagem e de poder.

Contudo, Morgan (2010) adverte que há limitações no exercício de agência no que concerne ao seu desenvolvimento em um contexto de formação de professores. Embora seja possível o seu estímulo, os processos de reflexão crítica e compreensões emergentes, que tornam factíveis o exercício da agência, são diferentes do ensino de gramática e vocabulário, por exemplo. Nas palavras de Clarke (2003, p. 175, apud MORGAN, 2010, p. 44):

Empoderar e libertar não são verbos transitivos. Gramaticalmente, é claro, isso não é verdade; ambos os verbos exigem objetos e, portanto, são transitivos... Pragmaticamente, no entanto, a questão não é tão direta. Empoderamento e libertação não são soros que podem ser administrados aos outros. Não são estados de graça que conferimos aos nossos alunos. Nós não empoderamos os outros declarando-os libertos, nem podemos convencê-los a serem empoderados... Em outras palavras, a educação para a libertação não é um fenômeno de instrução direta. *O melhor que podemos fazer é trabalhar para criar as condições sob as quais os alunos começarão a tomar a iniciativa* (ênfase em MORGAN).

Diante do exposto, Morgan (2010) sugere seis elementos necessários à criação das condições que estimulam a agência transformadora, com base nas defesas de alguns pesquisadores. São eles:

- a. Atenção a restrições situacionais e relações de poder institucionais (Benesch);

- b. Atenção a padrões e ciclos textuais (sequenciações/combinacão) de textos, incluindo conversas sobre e em torno de textos (Bhattacharya);
- c. Atenção a recursos multimodais e semióticos (digitais, visuais, impressos, gestuais, espaciais) e suas possibilidades (“affordances”) (Kress; van Lier);
- d. Estudantes como produtores de sentido ativos, não recipientes passivos;
- e. Identidades de professores/alunos como textos. (Morgan);
- f. Consciência crítica e agência são fenômenos emergentes, potencialmente advindos da interação entre todos os pontos acima.

Dessa forma, reitera-se que a consciência crítica e a agência não são administradas aos professores em formação, mas emergem da articulação entre os variados elementos elencados acima por meio da reflexão e da colaboração. Essa formação deve contemplar, conforme Morgan (2010), conteúdos que possam propiciar o engajamento, embora este não seja garantido ou controlável. Segundo Morgan (2010), a noção de *affordance* é necessária para compreendermos que os significados empreendidos nos textos não estão contidos neles mesmos, mas na articulação mediada entre eles e o mundo físico e social. O significado, portanto, é um potencial de ação, o que é basilar em teorias de conhecimento construtivistas, ecológicas e pós-estruturalistas, que por sua vez dão base a projetos educacionais ativos, por meio dos quais Morgan (2010) afirma ser possível construir as condições e as possibilidades para que ocorra a consciência e a agência de professores, as quais estão no centro de abordagens críticas de ensino e aprendizagem de línguas.

2

**A relação entre
ecologia dos saberes,
decolonialidade
e desenvolvimento
de agência**

O objetivo deste capítulo é traçar um panorama sobre a questão da agência, partindo da compreensão a respeito da relação entre ecologia dos saberes, decolonialidade e desenvolvimento de agência, para chegar à discussão específica de agência de professores de línguas, sobretudo de Língua Inglesa no Brasil.

No senso comum, agência pode ser entendida como a habilidade de agir, o potencial de agir, a ação autônoma, a capacidade de responder criticamente a situações problemáticas, a resistência, a transformação de relações de dominação de poder, dentre outros. Buzato e Junqueira (2013), em discussão acerca de uma coletânea de definições de agência, recorrem à definição de senso comum, como vontade própria e resistência. De acordo com esses autores, agência tem sido associada, nas ciências sociais, com *selfhood*, motivação, vontade própria, propósito, intencionalidade, escolha, iniciativa, liberdade e criatividade. Agência também tem sido conceituada de diferentes formas em cada cultura (AHEARN, 2001), em cada época, lugar, e é exercitada diferentemente por diferentes agentes de diferentes naturezas – humanos, não humanos, e divindades, por exemplo (BUZATO; JUNQUEIRA, 2013, p. 24).

Ahearn (2001), por sua vez, define agência provisionalmente como capacidade socioculturalmente mediada de agir, isto é, colocada em atuação e mediada por normas, práticas, instituições, e discursos, sendo precedida por discursos. Embora a área de estudos de agência de professores careça de teorização (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2011, 2015), a discussão teórica sobre a agência humana, de forma mais geral, possui um grande cânone de literatura, cuja interpretação tem raízes em disciplinas distintas, como a sociologia, a filosofia, a economia e a antropologia. Além disso, a teorização de agência segue diferentes tradições intelectuais, como a pós-moderna, a pós-estruturalista, a sociocultural, a identitária e a perspectiva de curso de vida (*life-course perspectives*).

Em linhas gerais, podem-se categorizar os estudos de agência de acordo com sua relação com a sociedade. A visão macro de agência, super socializada, é reconhecida por Archer (2001) como uma fusão de cima para baixo (*downwards conflation*). Do lado oposto, existem também linhas perspectivas que possuem uma visão de sociedade como um mero epifenômeno de esforços individuais ou, nos termos de Archer, fusão de baixo para cima (*upwards conflation*). No Brasil, creio que essa questão tenha confluência com a colonialidade, uma asserção que encontra explanações nos estudos sobre *ecologia de saberes* (SOUSA SANTOS, 2006) e *decolonialidade* (MIGNOLO, 2009; MIGNOLO; WALSH, 2018) como exponho a seguir.

2.1. ECOLOGIA DE SABERES E DECOLONIALIDADE: PROPOSTA DE AGÊNCIA COMO RUPTURA DECOLONIAL

De acordo com Smith (2003), o Iluminismo, base filosófica para variadas mudanças na estrutura social em países europeus nos séculos XVIII e XIX, em especial a França e a Inglaterra, parte do pressuposto de que a sociedade deve promover autonomia e autointeresse aos sujeitos. É desse período que surgem as noções do fazer científico como um modo de organizar o conhecimento de forma sistemática, tendo, também, a educação e a escolarização as funções de desenvolver nos sujeitos suas plenas potencialidades, em termos kantianos, bem como de distribuir o acesso aos bens simbólicos e imateriais produzidos pela humanidade (BIESTA, 2013b).

Entretanto, Smith (2003) elucida que o desenvolvimento do pensamento científico, a exploração e a descoberta de outros mundos, bem como a expansão de trocas comerciais, se deram com base na colonização sistemática de povos nativos da América, África e Ásia.

O colonialismo, no nível cultural, produziu ideias, imagens e experiências sobre o outro e ajudou a formar e a delinear as diferenças essenciais entre a Europa e o restante do mundo, reestabelecendo os ideais que o Ocidente tinha sobre si mesmo. A produção de conhecimentos se tornou uma *commodity*, assim como os recursos naturais explorados nas colônias. Essa exploração de conhecimentos tomados dos nativos das colônias não ocorreu de forma a valorizá-los. Pelo contrário, por meio do processo que se tornou conhecido como colonialidade, hierarquizaram-se os conhecimentos tornando superiores os dos europeus, assim como o do fazer científico e pedagógico. Conforme Quijano (2007, p. 93), colonialidade e colonialismo se relacionam, porém trata-se de conceitos diferentes:

A colonialidade é um conceito diferente, embora ligado ao conceito de colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação e exploração, onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população é realizado por outra de identidade diferente e cuja sede também está em outra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações de poder racistas. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura do que o colonialismo. Mas foi sem dúvida engendrada dentro dele e, mais ainda, sem ele, não poderia ter sido imposta à intersubjetividade do mundo, de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93)⁴⁷

Nesse sentido, as propostas de ecologia de saberes e de decolonialidade surgem como práxis advindas do Sul Epistemológico para promover a ruptura com práticas colonizadoras da mente e dos corpos de povos subalternos, conforme explano a seguir.

47 “Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado.”

A proposta de Boaventura de Sousa Santos (2006) para a justiça social em tempos globais é a justiça cognitiva que reconheça a diversidade de pensamentos que vão além do pensamento abissal sobre o qual se constituiu o ocidente ao longo da modernidade e da colonialidade. O pensamento abissal, denunciado pelo autor, é o pensamento moderno/colonial hierarquizante que separou grupos sociais, ranqueando-os a partir de epistemologias territoriais e imperialistas (MIGNOLO, 2009) e tornando-os mais dignos ou menos dignos de humanidade, tendo por critério os efeitos da experiência imperialista e colonial – separados entre colonizadores e colonizados, entre metrópole e subalternidade.

Portanto, ante a necessidade de justiça social para confrontar os efeitos do pensamento abissal, cabe discutir a regulação social das sociedades de acordo com o contexto histórico que as posiciona: nas antigas metrópoles ocidentais, o parâmetro sociopolítico é a tensão entre regulação social e emancipação social; enquanto que nas antigas colônias há a tensão entre a violência e a apropriação. Ambos os paradigmas ainda coexistem, uma vez que a globalização evidenciou os diferentes grupos sociais que circulam nas tensões geopolíticas atuais. É por isso que Sousa Santos (2006) aponta que a justiça social em tempos globais pede por uma descentralização de conhecimentos e saberes produzidos fora dos padrões abissais, tais como a lei e a ciência modernas, equiparando todo tipo de saber, o que caracteriza uma ecologia de saberes.

Trata-se, portanto, de preconizar uma ecologia de saberes, dado o reconhecimento da pluralidade e da heterogeneidade de conhecimentos e das interconexões entre eles. Diante disso, o que Sousa Santos (2006) veio a chamar de ecologia de saberes se apoia na tradução intercultural para fazer conhecer os variados saberes, sem, entretanto, deixar de considerar os limites da linguagem em determinados contextos.

Sousa Santos (2006) ressalta que a ecologia de saberes tem um caráter desestabilizador, abrangendo conhecimentos e forças subjetivas que não são facilmente atingidas ou mesmo compreendidas pela ciência positivista, corroborando, portanto, a importância da experiência corpórea e afetiva, como em Ahmed (2008). A espontaneidade e a criatividade são centrais para a ecologia dos saberes. Nesse ponto, o autor realça a centralidade da distinção entre ação conformista e ação-com-*clinamen* – termo emprestado de Epicuro, filósofo grego, e Lucrécio, poeta e filósofo romano, para designar o desvio imprevisível dos átomos, uma ação de poder transformador e criativo. Não se trata de uma ruptura dramática, mas de um pequeno desvio cujo efeito cumulativo possibilita combinações criativas que vão do microscópico ao coletivo. O *clinamen* não nega o passado, pois o desvio surge dele, mas tem a capacidade de cruzar as linhas abissais. Uma vez que o *clinamen* é inexplicável e imprevisível, o papel da ecologia de saberes se restringe a identificar e a maximizar as condições de sua ocorrência, bem como definir o horizonte de possibilidades dentro das quais ele terá efeito (SOUSA SANTOS, 2006, p. 17).

A decolonialidade⁴⁸, por sua vez, aparece como uma práxis proposta pelo “projeto de investigação” (ESCOBAR, 2003, p.53 apud BALLESTRIN, 2013, p. 99) denominado Modernidade/ Colonialidade (M/C), fundado no final dos anos 1990, por um grupo de pesquisadores latino-americanos das áreas de filosofia, sociologia, semiótica, antropologia, linguística, dentre outros, localizados em diversas universidades das Américas. O grupo tem sido reconhecido por construir um movimento epistemológico crítico na América Latina no século XXI: a noção de “giro decolonial”, que pressupõe uma radicalização da

48 De acordo com Walsh (2017), ambas as grafias, “descolonialidade” ou “decolonidade” são possíveis nas teorizações do grupo Modernidade/Colonialidade. Porém, a supressão da letra “s” tem para a autora o sentido de avançar o significado do prefixo “des” que, tanto em castelhano quanto em português, nos faz entender que se quer um desfazimento da colonialidade, ou o retroceder a um ponto em que ela não existia, o que é impossível. Portanto, a decolonialidade denota a intervenção, a transgressão, a resistência e o posicionamento de sujeitos em luta por lugares de alteridade e construções alternativas.

defesa pós-colonial⁴⁹ para entender e agir no mundo, “marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

Colonialidade do poder é um dos conceitos-chave para entender a decolonialidade, ao designar a confirmação de que a relação colonial no âmbito econômico e político não acabou junto com o fim do colonialismo. Implica o processo sobre o qual se estrutura o sistema capitalista moderno/colonial que insere as periferias na divisão internacional do trabalho em uma posição de subalternidade na hierarquia étnico-racial mundial. O conceito de colonialidade do poder se estende, também, para outros âmbitos, como a colonialidade do ser e a colonialidade do saber. Assim, Mignolo (2010) explica que a colonialidade é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados, que tem esferas de controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, e da subjetividade e do conhecimento.

O projeto M/C originou-se a partir da invasão europeia às Américas em 1492, quando se iniciou uma nova lógica de acumulação primitiva do capital a qual deu origem a uma ordem econômica mundializada, baseada na hierarquização de povos a partir de sua raça. Nas palavras de Quijano (2007):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivos, da

sumário

49 Movimento teórico, advindo especialmente dos estudos literários e culturais, que propõe uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade baseando-se, entre diferentes perspectivas, no “caráter discursivo do social”, no “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos” e no “método da desconstrução dos essencialismos” (COSTA, 2006, p. 83-84, apud BALLESTRIN, 2013, p. 90). Costa (idem) “sugere ainda que o “colonial” do termo “alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais”” (BALLESTRIN, 2013, p. 90)

existência cotidiana e da escala social. Origina-se e globaliza-se a partir da América (QUIJANO, 2007, p. 93)⁵⁰.

Ainda de acordo com Quijano (2007), nessa racionalidade, a Europa e os europeus entendiam-se como os povos mais avançados em um caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie humana. A concepção de humanidade originada de tal preceito estabelece dicotomias entre os povos, sendo eles inferiores ou superiores, racionais ou irracionais, primitivos ou civilizados, tradicionais ou modernos. Ainda para Quijano (2007), quando historicamente discutido, o poder é um espaço e uma matriz de relações de exploração/dominação/conflicto articulados em torno da disputa pelo controle dos seguintes âmbitos da existência social:

(1) o trabalho e seus produtos; (2) dependendo do anterior, a “natureza” e seus recursos de produção; (3) o sexo, seus produtos e a reprodução das espécies; (4) a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; (5) a autoridade e seus instrumentos, em particular os de coerção, para garantir a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças (QUIJANO, 2007, p. 94)⁵¹.

Os eixos de classificação das populações para se operar a dominação no capitalismo mundial se centram no trabalho, no gênero e na raça, sendo nessas três instâncias estabelecidas as relações de exploração/dominação/conflicto. Os povos são identificados a partir de suas faltas e excessos no sentido de operar a diferença colonial estabelecida pelas relações de colonialidade do poder, do saber e do ser.

sumário

50 “La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivos, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América”.

51 “(1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios.”

Já a geopolítica do conhecimento é um conceito de Mignolo (2009) para a proposta de evidenciar o *locus* de enunciação em uma geopolítica do saber para confrontar a colonialidade do saber e sua intrínseca universalidade fictícia e imposta por epistemologias imperialistas e territorialistas, baseadas em políticas de conhecimento da modernidade em que se sustentou o mundo ocidental a partir do século XVI. Para Mignolo (2009), é essencial considerar o contexto sócio-histórico em que o conhecimento é produzido, apontando-se, evidentemente, que o pensamento imperialista tem também o seu contexto local, mas se quer fazer parecer que seja um modelo universal (*design* global). A geopolítica do conhecimento é praticada a partir de uma epistemologia fronteira (*border epistemology*), que anda lado a lado com a decolonialidade, cujo objetivo é romper com a imposta tradição europeia hierarquizante. Uma vez que se percebeba como pertencente a uma inferioridade ficcional, inventada para dominar uma variedade de povos, e não se aceitando inferior nem assimilando o pensamento imposto, tem-se como alternativa a desvinculação (*delinking*) de pensamentos e experiências do mundo ocidental, tornando-se, como consequência, epistemicamente desobediente.

A ecologia de saberes, de Boaventura de Sousa Santos, e a desobediência epistêmica, de Walter Mignolo, são úteis à investigação sobre agência de professores em geral, e no caso deste trabalho, de Língua Inglesa em formação e em atuação, embora não eu acredite ser possível o desenvolvimento de padrões de mudança social, pois, como postulado antes, as mudanças sociais partem do passo, mas são imprevisíveis. Tratam-se, ao invés de padrões, de estratégias de decolonialidade. Figuram, portanto, como estratégias de ruptura com a modernidade e seus efeitos devastadores sobre os corpos, mentes e espírito de povos amplamente subalternizados no projeto M/C, o que inclui o *locus* de enunciação desta pesquisa, localizada na periferia do capitalismo e perpassada por relações de colonialidade, não apenas nas relações históricas com os povos ibéricos, de onde deriva

a subalternidade herdada pelas missões jesuíticas já apontadas por Monte Mór (2013a), mas também nas relações intrínsecas de ensino e aprendizagem impostas pelo imperialismo norte-americano e britânico implicados como os supostos donos nativos da língua a ser aprendida pelos falantes outros. Incluo entre essas relações de dicotomização, inerentes ao pensamento colonial, o processo de inferiorização atribuído à região norte do Brasil, onde os dados foram gerados. Trata-se também de uma região com grande incidência de populações indígenas, cuja frequência aos cursos da universidade gera conflitos entre o pensamento indígena e o pensamento branco universitário, o que se verá nos dados aqui analisados.

Ainda falando de decolonialidade, Mignolo e Walsh (2018) argumentam que a colonialidade é constitutiva, não derivativa, da modernidade, o que implica dizer que uma não existiu sem a outra. Daí a expressão composta Modernidade/Colonialidade. Na definição ofertada por Mignolo e Walsh (2018):

A decolonialidade denota modos de pensar, saber, ser e fazer que começaram com, mas também precedem, o empreendimento e invasão colonial. Implica o reconhecimento e o desfazimento de estruturas hierárquicas de raça, gênero, heteropatriarcado, e classe que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento, estruturas que são claramente entrelaçadas com e constitutivas do capitalismo global e a modernidade ocidental. Além disso, é indicativa da natureza constante de lutas, construções, e criações que continuam a operar dentro das margens e fissuras da colonialidade para afirmar o que a colonialidade tentou negar. A decolonialidade, nesse sentido, não é uma condição estática, um atributo individual, ou um ponto linear de chegada ou esclarecimento. Ao invés disso, a decolonialidade procura tornar visível, aberto, ou fazer avançar radicalmente perspectivas e posições distintas que deslocam a racionalidade ocidental como o único framework

e possibilidade de existência, análise e pensamento (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 17).⁵²

Aquilo que veio a ser conhecido como “giro decolonial” foi concebido originalmente por Maldonado-Torres em 2005, conforme aponta Ballestrin (2013), para designar o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, ao movimento da Modernidade/Colonialidade. A decolonialidade, portanto, é o terceiro elemento da Modernidade/Colonialidade. Para Mignolo (2008, apud BALLESTRIN, 2013), só o fato de se inserir a colonialidade como elemento constitutivo da modernidade já é um movimento do pensamento decolonial. A ideia de decolonialidade tem suas origens remontadas já em Quijano (2007), ao descrever a colonialidade de poder, e em Dussel (2000, apud BALLESTRIN, 2013), que se refere à noção de transmodernidade, ou seja, um convite a pensar a Modernidade/Colonialidade de forma crítica, a partir das posições dos sujeitos que experimentam as variadas formas de colonialidade do poder, do saber e do ser. Envolve, portanto, “uma ética dialógica radical e um cosmopolitismo decolonial crítico” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 162, apud BALLESTRIN, 2013, p. 107).

Nesse sentido, Walsh (2017) defende, ressignificando o que dizia Freire acerca da Pedagogia Crítica, que as pedagogias decoloniais estão em consonância com “uma metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de liberação” (WALSH, 2017, p. 29). Ainda de acordo com a autora, as lutas sociais são cenários pedagógicos onde os participantes exercem

sumário

52 “Decoloniality denotes ways of thinking, knowing, being, and doing that began with, but also precede, the colonial enterprise and invasion. It implies the recognition and undoing of the hierarchical structures of race, gender, heteropatriarchy, and class that continue to control life, knowledge, spirituality, and thought, structures that are clearly intertwined with and constitutive of global capitalism and Western modernity. Moreover, it is indicative of the ongoing nature of struggles, constructions, and creations that continue to work within coloniality’s margins and fissures to affirm that which coloniality has attempted to negate. Decoloniality, in this sense, is not a static condition, an individual attribute, or a lineal point of arrival or enlightenment. Instead, decoloniality seeks to make visible, open up, and advance radically distinct perspectives and positionalities that displace Western rationality as the only framework and possibility of existence, analysis, and thought.”

suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. Nas palavras de Walsh, “as pedagogias, nesse sentido, são práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e são construídas tanto na resistência quanto na oposição, como na insurgência, na cimarronaje⁵³, na afirmação, na reexistência e na re-humanização” (WALSH, 2017, p. 29).

Ao descrever possíveis ações de ruptura em sala de aula, Bohn (2013) elucida que as tensões dos atores da práxis de sala de aula em geral se originam na rigidez epistemológica das ciências e da educação alinhadas ao poder hierarquizante. O autor descreve uma tradição de escola uniformizada, disciplinadora de contextos mentais, em cuja perspectiva o professor tinha um papel de demonstrar deficiências disciplinares e de conteúdo dos alunos, ambas as práticas sendo herança do Iluminismo, por meio da imposição de seu poder em conformidade com a legitimação social a ele conferida. Criava-se uma realidade baseada na exclusão. A proposta de Bohn (2013) é fugir dos normativismos impostos por uma escola economicista pautada pelo lucro e bem-estar do Estado, pelo exercício de poder sobre mentes e corpos. Para romper com o ciclo de subalternidade, que impõe sobre o outro a voz e a subjetividade, como ocorre com professores, Bohn (2013) propõe que se considere a complexidade da vida social, examinada sob três aspectos que contribuem para as rupturas das salas de aulas de línguas. Em primeiro lugar, uma filosofia da linguagem conforme o Círculo de Bakhtin⁵⁴. Em segundo, os estudos identitários de Moita Lopes, Hall e Butler. Por fim, a neurociência e a revolução digital.

53 De acordo com Siqueira (comunicação pessoal), cimarron era a palavra usada para designar o gado doméstico que fugia para o campo, que se libertava. 1522, primeira insurreição, em Santo Domingo, na República Dominicana. Portanto, em Walsh (2017), cimarronaje designa o processo de resistência contra o sistema colonial, que consistia na fuga de escravos negros de seus senhores. Ou seja, qualquer forma de oposição à escravidão no Novo Mundo era chamada de cimarronaje. Fonte: <https://www.lifeder.com/cimarronaje/>. Acesso 29 jan. 2020.

54 A expressão “círculo de Bakhtin” refere-se a formulações e a obras produzidas em um grupo de reflexão composto pelo pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e diversos outros intelectuais, tais como Voloshinov (1895-1936), Medvedev (1892-1934) e Kanaev (1893-1983), conforme apontam Molon e Vianna (2012)

Sobre a filosofia da linguagem bakhtiniana, Bohn pontua que ela favorece rupturas porque

A enunciação gera uma responsividade compulsória que entra numa interação dialógica com a historicidade de vozes que constituem os interlocutores. Com isso, prioriza-se o singular em vez do universal, o evento, o individual, a vida, em oposição ao sistemático, à estrutura (BOHN, 2013, p. 87).

Nessa linha de pensamento, Faraco (2009, p. 23) salienta, em Bakhtin/Voloshinov, que “a consciência do falante não se orienta pelo sistema da língua, mas pelo novo, pelo irrepetível do enunciado, pelo concreto de sua singularidade, pelo seu horizonte social avaliativo”.

A respeito dos estudos identitários, Bohn ressalta o questionamento de Moita Lopes e Bastos (2010) sobre as identidades marcadas, fincadas em binarismos e determinadas em favor da valorização dos fluxos e dos meandros. De acordo com esses estudos, procura-se sentido nos espaços opacos, nas fronteiras em que ideias, pessoas e culturas em fluxo se entrecruzam, realçando o espaço da linguagem na construção identitária. Em síntese:

Chegamos, então, novamente à linguagem, o difícil do *dizer*: o sujeito mudo, o professor sem autoria em suas palavras de subalterno, o aluno copiador dos significados alheios, ambos com as identidades designadas pela mídia. Nesse caso, uma identidade contingente, um processo e um sujeito que se definem no devir. O aspecto positivo dessa perspectiva é que ela permite hipotetizar que o processo da construção de identidades cria oportunidades para a “construção de identidades subversivas”, não vinculadas aos “tecidos” do poder que governam a mídia, ou como afirma Thompson (2009), que mobilizam os sentidos das formas simbólicas.” (BOHN, 2013, p. 90)

Finalizando as reflexões tecidas por Bohn, pontuo a necessidade de ruptura com o ensino e a aprendizagem estruturada, com base nas mudanças sociais provocadas pela revolução digital. Conforme se segue:

Será que os professores também não se tornam incômodos “distraindores” das mentes ligeiras plugadas simultaneamente

em inúmeros interlocutores, todos formulando convites de responsividade dentro de uma concepção bakhtiniana da linguagem? (BOHN, 2013, p. 94)

Do meu ponto de vista, a complexidade de um novo *ethos* na era digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; KALANTZIS; COPE, 2012) se coaduna à multimodalidade que sempre existiu na linguagem, mas que foi praticamente suprimida pela cultura escrita sob a qual foi erigido o paradigma moderno que deu origem às hierarquizações aqui descritas e combatidas. A partir da constatação de que a multimodalidade, a complexidade e a heterogeneidade das línguas constroem sujeitos, povos e culturas plurais, temos visível um caminho para que a práxis decolonial e da ecologia dos saberes torne-se factível em uma pedagogia de desconstrução e transformação do poder da colonialidade do poder, do ser e do saber, o que aumentará a agentividade dos sujeitos (trans)formados em uma escola preocupada com uma formação cidadã e participativa.

2.2 PERSPECTIVAS DE AGÊNCIA

A agência é um construto teórico transdisciplinar por natureza, visto que ela trata da ação dos sujeitos rumo a algo, nunca tratada em isolamento. Nesta seção, tratarei sobre as perspectivas de agência organizadas em três estudos, que, por sua vez, foram organizados separadamente e de forma didática apenas para a ilustração dos meus argumentos.

2.2.1 Estudo 1: Agência e transdisciplinaridade

Elencam-se abaixo alguns dos aspectos envolvidos na discussão sobre agência, tendo como base a coletânea de Buzato e Junqueira (2013), de seu livro *“New literacies, new agencies: a Brazilian*

perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school", que se dedica ao tema da agência e suas correlações com os letramentos, tecnologias digitais, educação, sociologia, linguística e estudos de mídia. Outros autores também serão citados, seguindo o critério da relevância para o aprofundamento nas análises.

2.2.1.1 Agência condicional x Agência normativa

De acordo com os autores, o debate ontológico de agência pode ser originado em Kant, que divide a realidade em duas ordens opostas: condicional (orientada por necessidade) e normativa (orientada por livre vontade e julgamento moral). Trata-se, portanto, do debate sobre os meios e os fins que influenciou grandes trabalhos da sociologia do século XX. Por exemplo, a Teoria da Ação, de Talcott Parsons, sob a qual a compreensão do funcionamento da sociedade exige que olhemos para unidades básicas de ação: cada situação tem aspectos que o ator pode controlar (os meios) e outros que não (as condições). Os atores não são totalmente livres para agir, mas têm a habilidade de escolher entre meios opcionais, dadas as condições ou restrições da situação.

Para Emirbayer e Mische (1998), as tensões dos conceitos atuais de agência podem ser referidas ao debate iluminista acerca da mais verdadeira expressão da liberdade humana ser a racionalidade instrumental (meios) ou a teleologia (fins). Locke, por sua vez, enfatiza o conceito de contrato social como mediador da capacidade individual de decisão de escolhas para si e para a sociedade.

O debate entre meios e fins é desafiado pelos pragmatistas, como John Dewey e George Hebert Mead, assim como fenomenólogos como Alfred Schutz, insistindo que ao invés de a ação ser a busca de fins estabelecidos, tanto os fins quanto os meios se desenvolvem nos contextos, eles mesmos em constante mudança e sujeitos a reavaliações e reconstrução pela inteligência reflexiva (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998,

pp. 967-968). Rejeitam a distinção kantiana entre interesses materiais e valores transcendentais, porque objetos e propriedades humanos são construídos por meio de valores e significados sociais.

2.2.1.2 Individualismo x Coletivismo

O Individualismo e o Coletivismo são posições antitéticas de agência anteriores ao caráter de integração entre agência e estrutura. Os individualistas compreendem que o mundo social resulta de quantidade total de ações dos indivíduos, impelidos a determinadas ações por interesses e interpretações próprios. Já os coletivistas acreditam que grupos sociais formam, canalizam e constroem a ação social, produzindo a sociedade. A integração de coletivo e individual vê as dimensões da agência de diferentes maneiras. Sewell (1992 apud JUNQUEIRA; BUZATO, 2013) propõe que agência é ao mesmo tempo individual e coletiva porque envolve a habilidade de coordenar suas próprias ações com e contra outros, para formar projetos coletivos, para persuadir, coagir e monitorar efeitos simultâneos dessas atividades. Além disso, o efeito dessas ações depende da posição desse indivíduo no coletivo.

Para dissolver a antítese coletivo e indivíduo, Latour (2005, apud JUNQUEIRA e BUZATO, 2013, p. 28) define os indivíduos como entidades de coletivos organizados, cada entidade sendo, por sua vez, um outro coletivo.

2.2.1.3 Objetivismo x Subjetivismo: Giddens e Bourdieu

A agência tem sido definida como um elemento subjetivo, ao passo que as condições objetivas são relacionadas com a estrutura. Algumas teorias sociológicas do século XX procuram superar a lacuna entre subjetividade e objetividade propondo sua integração ou

sugerindo que os atores e a realidade objetiva são dialeticamente interdependentes (JUNQUEIRA; BUZATO, 2013, p. 28).

Esse é o caso de duas teorias sociológicas discutidas aqui: a teoria da estruturação, de Anthony Giddens, e a teoria da prática, de Pierre Bourdieu. A teoria da estruturação de Anthony Giddens (2003), sociólogo britânico, é extremamente relevante para a teorização da agência. Giddens (2003) critica o objetivismo, ou estruturalismo, por sua forte coerção aos sujeitos, uma vez que, nesse sistema de organização do pensamento social, predomina o todo social (a estrutura) sobre seus atores constituintes, os sujeitos. O autor critica também o subjetivismo, ou a sociologia interpretativa, por seu imperialismo do sujeito, no qual a subjetividade é o centro previamente constituído da experiência de cultura e história. Para formular sua teoria da estruturação onde se ressaltará a relevância da agência, Giddens (2003) aposta em uma articulação entre o sujeito e a estrutura por meio das práticas sociais ordenadas no tempo e no espaço. Para o autor, as práticas humanas são recursivas, o que significa dizer que elas não são criadas pelos sujeitos, mas são continuamente recriadas por eles através das regras e recursos que constituem a estrutura social. Dessa forma, os agentes reproduzem as condições que tornam possível a sua agência, o que inclui em si uma capacidade transformadora. Um exemplo seria o uso da língua para a expressividade dos agentes. Os agentes precisam seguir as regras de léxico e gramática se quiserem se fazer entender por outros usuários, mas, ao mesmo tempo, estão atualizando as regras gramaticais da língua a cada uso que fazem dela.

As práticas sociais dos agentes humanos podem ser ordenadas recursivamente por meio da cognoscitividade reflexiva que torna possível o monitoramento das práticas. Isso implica que “[s]er um ser humano é ser um agente intencional, que tem razões para suas atividades e também está apto, se solicitado, a elaborar discursivamente essas razões (inclusive mentindo a respeito delas)” (GIDDENS, 2003, p. 3). Os agentes possuem, portanto, uma racionalização da ação,

mantendo um contínuo entendimento teórico das bases de sua atividade. Espera-se que os agentes competentes sejam capazes de explicar grande parte daquilo que fazem, se forem questionados, como fazemos nesta pesquisa.

A conceituação da agência, especificamente, não alude somente à intenção das pessoas de realizar algo, mas à capacidade delas de realizar algo. Por isso, agência se refere a eventos dos quais “um indivíduo é o perpetrador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido.” (GIDDENS, 2003, pp. 10-11). Ainda no campo da língua, o autor fornece como exemplo o fato de que falar e escrever bem em inglês acaba perpetuando o uso dessa língua, ainda que essa não tenha sido a intenção do agente. Tal ilustração também corrobora a articulação entre o individual e o coletivo empreendida pela agência, tratada anteriormente.

Há nisso uma lógica ligação entre agência e poder, uma vez que ser capaz de agir de forma diferente a um estado de coisas é equivalente a ser capaz de intervir no mundo, ou isentar-se de tal intervenção, resultando na influência a um processo ou estado particular de coisas. Pressupõe-se, portanto, que ser agente é ser capaz de apresentar poderes causais, o que inclui o de influir os poderes exibidos por outros agentes. É importante reconhecer, contudo, que em circunstâncias de coerção social, em que os sujeitos “não têm escolha”, não se pode presumir que houve a dissolução da ação. Não ter escolha é também uma ação executada por um agente, diferentemente do que defendem as vertentes estruturalistas da sociologia.

Ainda no que se refere ao poder, Giddens (2003) afirma que toda ação envolve poder no sentido de capacidade transformadora dos sujeitos, embora haja pontos de vista em que o poder antecede os sujeitos:

Nesse sentido, pelo significado mais abrangente de “poder”, o poder é logicamente anterior à subjetividade, à constituição da monitoração reflexiva da conduta. Vale a pena enfatizar esse ponto, porque as concepções de poder nas ciências sociais tendem a refletir fielmente o dualismo de sujeito e objeto a que nos referimos antes. Assim, “poder” é definido, com muita frequência, em termos de intenção ou de vontade, como a capacidade de obter resultados desejados e pretendidos. Outros autores, por contraste, entre eles Parsons e Foucault, vêem o poder como, acima de tudo, uma propriedade da sociedade ou da comunidade social.

A teoria da prática, de Pierre Bourdieu (1983), propõe que o indivíduo é socializado em um campo⁵⁵ de relações entre posições que podem ser ocupadas, mas que existem independentemente dos atores. Esses atores podem melhorar sua posição no campo lançando mão de variados tipos de capital, acumulado ou herdado. Com isso, a integração ocorre porque o agente internaliza as relações do campo no *habitus* (conjunto socialmente ou culturalmente adquirido de sistemas corporificados de disposições).

O conceito de *habitus*, em Bourdieu, propõe articular a mediação entre indivíduo e sociedade, sendo uma das questões centrais da produção teórica do sociólogo francês (SETTON, 2002). A teoria do *habitus* resulta da conciliação de duas leituras sociais até então entendidas como antagonicas e contraditórias, isto é, a realidade exterior e as realidades individuais.

Quando se pensa a relação entre indivíduo e sociedade, tendo como base a categoria do *habitus*, presume-se que o individual, o pessoal e o subjetivo são, ao mesmo tempo, sociais e coletivamente orquestrados. Para o pleno entendimento da noção de *habitus*,

55 Segundo a síntese de Setton (2002), em Bourdieu o campo é um espaço de relações entre grupos com diferentes posicionamentos sociais, espaço de conflito e disputa de poder. Para o sociólogo, a sociedade é constituída por diversos campos, que possuem certa autonomia, mas são regidos por regras particulares.

é preciso, portanto, compreender sua relação com o conceito de campo. Isto significa dizer que a teoria praxiológica, ao presumir uma dialética entre sujeito e sociedade, presume também uma relação de mão dupla entre o *habitus* individual e a estrutura de um campo determinado socialmente, na qual os sujeitos agentes, reagem, se adaptam e contribuem para um fazer histórico.

Nas palavras de Bourdieu (1983, pp. 62-63):

Diferentemente do cálculo das probabilidades que a ciência constrói metodicamente, com base em experiências controladas e a partir de dados estabelecidos segundo regras precisas, a avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada numa situação determinada faz intervir todo um corpo de sabedoria semiformal, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos (“não é para nós”) e, mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos*, disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determinadas condutas “razoáveis” ou “absurdas” (as loucuras) para qualquer agente submetido a essas regularidades.

Portanto, o *habitus* não determina as ações, mas as condiciona, bem como os pensamentos e as percepções, que são permeados de significados e valores aplicados em práticas sociais. Isto é, as práticas e seus resultados, alcançados intencionalmente ou não, reproduzem ou reconfiguram o *habitus* em um processo recursivo. Dessa maneira, pode-se entender que o *habitus* é, ao mesmo tempo, uma estrutura estruturada (por causa do processo de internalização) e uma estrutura estruturante (por causa de sua influência nos agentes e nas práticas).

2.2.1.4 Tempo, espaço, relações e objetivos

De acordo com Emirbayer e Mische (1998) tempo e espaço são elementos-chave na dinâmica de possibilidades de agência humana porque possibilidades de atuação são diferentes de acordo com os

diferentes locais e tempos. Além disso, porque em uma situação os agentes se orientam com relação ao passado (hábito e repetição, que estabilizam o fluxo de esforço e ajudam a sustentar identidades), ao presente (aspecto prático-avaliativo da agência) e futuro (objetivos, planos e sonhos, desejos e ansiedades). Essas três dimensões do tempo não operam isoladamente.

Mead é o autor que mais fornece instrumentos para o trabalho analítico de Emirbayer e Mische, uma vez que sua obra esclarece dois conceitos importantes a respeito do tempo e da ação. Em primeiro lugar, Mead conceitua o tempo como evento social emergente – tendo a emergência um caráter social (refocalização de presente e passado). Sua definição de tempo é interessante porque rompe com a linearidade newtoniana e também cartesiana, segundo a qual o tempo é uma sequência crescente de eventos isolados. Em Mead, o tempo é “um fluxo em múltiplos níveis de eventos aninhados, fundamentados radicalmente (mas não ligados) na experiência presente” (MEAD, 1932, p. 71, apud EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998, p. 968). Em segundo lugar, a consciência humana é constituída por meio da socialidade, isto é, a capacidade de ser temporal e relacionalmente em uma variedade de sistemas de uma só vez. A socialidade é a situacionalidade dos sujeitos em contextos imbricados em relações de temporalidade e que favorece o desenvolvimento da consciência reflexiva, realçando diferenças de contextos e pessoas com outros pontos de vista. O conceito de Mead de inteligência reflexiva refere-se à capacidade dos atores de modelar criticamente suas próprias respostas a situações problemáticas. A maneira como as pessoas compreendem sua relação com o passado, o presente e o futuro faz diferença para a sua ação.

Uma concepção desagregada de agência permite localizar com mais precisão o jogo entre as dimensões reprodutivas e transformativas da ação social (HAYS, 1994 apud EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998) e explicar a maneira como a reflexividade pode alterar esses direcionamentos, aumentando a rotinização ou a problematização da experiência.

O conceito de agência enfatizado pelos autores é intrinsecamente social e relacional, portanto, muitos podem identificar essa abordagem como sendo pragmática relacional, por sua associação com o pragmatismo clássico e contemporâneo. Na estrutura interna, a agência envolve diferentes modos de experimentar o mundo, porém a consciência é sempre a consciência de algo. Dessa maneira, a agência é algo rumo a algo (*towards something*) por meio do qual os atores se engajam com pessoas, lugares, significados e eventos, trazendo a ideia da coletividade (EMIRBAYER; MISCHE, 1998, p. 973).

Externamente, a agência envolve interações com o contexto, um tipo de *link* na corrente da comunicação discursiva, conforme a elucidação de Bakhtin/Voloshinov (2006). Os autores enfatizam a intersubjetividade, a interação social e a comunicação no desenvolvimento de agência, portanto.

Por fim, baseiam a agência humana nas estruturas e processos do *self*, isto é, uma conversa interna possuindo autonomia analítica em face de interações transpessoais. *Self* é uma estrutura dialógica, totalmente relacional. Wiley (1994, p. 210 apud EMIRBAYER; MISCHE, 1998, p. 974), no livro “*The Semiotic Self*”, afirma que “o processo interpretativo [ocorrendo dentro dele] é, dentro de limites, aberto e livre,” e que isso, “por sua vez, permite aos humanos que formulem e busquem alcançar objetivos”.

2.2.2 Estudo 2: Da perspectiva sociocultural à perspectiva dos letramentos

Por entender que a perspectiva sociocultural para a agência abriu caminhos para o desenvolvimento das teorias de letramentos e por ver alguns denominadores comuns entre elas, agrupei as duas correntes teóricas neste estudo.

Nas últimas décadas, a área de ensino e pesquisa em formação de professores tem sofrido transformações vinculadas a diferentes perspectivas epistemológicas, conforme ressalta Vieira-Abrahão (2012). De uma perspectiva positivista, firmada em treinamentos e certificações em que professores passam por um processo de condicionamento para adquirir conhecimentos tratados como universais, passou-se a adotar a perspectiva cognitivista situada e social. Essa segunda leva em consideração os processos pelos quais os indivíduos pensam e aprendem, participantes ativos de sua aprendizagem, o que se constrói nas experiências nos variados contextos em que atuam e com os diferentes pares com os quais se relacionam, conforme aponta Cezarim dos Santos (2015). Além disso, entende-se que a aprendizagem é um processo negociado, ao invés de tratar-se de mero acúmulo de informação.

Segundo Cezarim dos Santos (2015), a teoria sócio-histórica cultural tem como fonte principal o trabalho de Lev Vygotsky (1930/2003) e o de seus colaboradores. Com o intuito de caracterizar os aspectos humanos do comportamento ao longo da vida, Vygotsky elabora uma teoria da mente. Na área de formação de professores de línguas, a autora recorre a Johnson e a Golombeck (2011), cujo trabalho é se apoiar na teoria da mente para compreender os aspectos sobre o desenvolvimento do professor em sua carreira profissional e em todos os contextos em que vive, aprende e trabalha. Em resumo, “da perspectiva da teoria sociocultural, aprender a ensinar pressupõe que saber, pensar e entender decorrem da participação em práticas sociais de aprender e de ensinar em específicas situações escolares (CEZARIM DOS SANTOS, 2015, apud JOHNSON, 2009).

A perspectiva sociocultural é adotada em duas pesquisas na literatura sobre o tema da agência docente, ambas publicadas pela primeira vez em 2015. Tratarei inicialmente de uma pesquisa internacional, desenvolvida por Hongzhi Yang (Universidade de Sydney, Austrália) em

seu doutorado. O objetivo da pesquisa foi compreender a relação entre as mudanças curriculares na educação básica e no ensino superior, em especial o *College English Reform* de Língua Inglesa, implementadas a nível nacional na China, mediadas pela agência de seus professores de ILE, no atual cenário de implementação da Língua Inglesa como língua estrangeira naquele país, com o objetivo de aumentar a sua competitividade, além de ser entendida, por parte dos estudantes, como um elemento-chave na melhoria acadêmica, profissional e social (CHENG, 2008, apud YANG, 2015). O objetivo dessas reformas é transformar a tradicional educação orientada por resultados de exames em uma educação norteada pela qualidade e centrada no aluno.

A pressuposição básica da teoria da atividade é a tríade da estrutura das atividades humanas, em que a relação entre um organismo e seu ambiente é mediada por artefatos, signos e ferramentas variados (MIETTINEN, 200, p. 298, apud YANG, 2015). Em uma abordagem mais *bottom-up*, a tese da autora é a de que a agência de professores deve ser explorada para melhor corresponder a reformas curriculares nacionais. Na pesquisa, oportunizam-se, também, *insights* sobre a articulação entre macropolíticas e práticas locais, acentuando a compreensão local de políticas linguísticas e os esforços em planejamento linguístico *bottom-up* em contextos históricos, sociopolíticos e culturais, conforme os paradigmas mais fluidos pós-modernos já defendidos por Pennycook (2010b) e Duboc (2012, 2013). A perspectiva sociocultural é adotada por enfatizar os contextos sociais e as ferramentas culturais que modelam o desenvolvimento de crenças, valores e modos de agir dos professores, enquanto a teoria da atividade associa o indivíduo à estrutura social.

O conceito de agência mediada a partir de uma perspectiva sociocultural se apoia na argumentação de que os professores são também aprendizes, sendo que a aprendizagem ocorre, primeiramente, em um nível social e, depois, em um nível individual, de acordo com

Vygotsky (1930/2003). Nessa perspectiva, examinam-se as ações de indivíduos. Nesse processo, focalizam-se os contextos sociais e as ferramentas culturais que modelam o desenvolvimento das crenças e modos de ação de uma pessoa.

No cenário brasileiro, Cezarim dos Santos (2015) desenvolveu pesquisa de doutorado para discutir o agenciamento de uma professora de LI como construtora de saber local, de uma rede pública em uma cidade do interior de São Paulo. A tese da autora é entender se há relação entre a existência ou apropriação da noção de desenvolvimento de saber local e a agência humana na experiência formativa e prática da docência de Língua Inglesa de professores em suas práticas da sala de aula. A justificativa para a escolha da perspectiva sócio-histórica é sua busca pela superação de limitações das concepções positivistas de ciência, conforme o debate de Vygotsky sobre “a crise da psicologia”, caracterizada pela redução do sujeito ora à mente, ora aos comportamentos externos do indivíduo. De acordo com a autora, a perspectiva sócio-histórica se apoia no método de Vygotsky para estudar os indivíduos como “unidade mente e corpo; ser biológico e ser social, participante do processo histórico, inseridos em uma cultura como criadores de ideias e consciência, seres concretos, que produzem e reproduzem a realidade social ao mesmo tempo” (FREITAS, 2002, apud CEZARIM DOS SANTOS, 2015 p. 49). A contribuição de Vygotsky a respeito das operações constituídas no social, em um processo interativo favorecido pela linguagem, leva ao entendimento de que Vygotsky vê o processo de pesquisa como uma relação entre sujeitos, que favorece o desenvolvimento mediado uns pelos outros (CEZARIM DOS SANTOS, 2015, p. 49).

Para a autora, o conceito de agência mediada é articular, de forma dialética, o indivíduo e o grupo social ao qual ele pertence. Ou seja, o sujeito só existe porque é construído na história entre si, o meio social (a estruturação) e os demais sujeitos, relação essa mediada pela

linguagem (mediação semiótica) e instrumentos, o que torna difícil separar o que seja individual do que seja social. Nessa visão, portanto, diferentemente da visão pós-moderna, a linguagem é externa aos sujeitos para que dessa forma possa exercer a função de mediação entre o sujeito e o social. O indivíduo e o social estão dialeticamente articulados. A concepção de sujeito, em Vygotsky, citado pela autora, é a de que ele resulta de um processo dialético, não de algo introduzido externa ou internamente. É um sujeito social construído na dialética entre o biológico e o sociocultural. Com tal conceituação de sujeito, a agência mediada pelos signos, pelas estruturas sociais e pelo ser humano é marcada pela contradição.

Segundo a autora, para que ocorra a apropriação dos signos, os seres humanos necessitam estar ativamente engajados em uma atividade social. O engajamento do ser humano de acordo com Vygotsky e seus colaboradores se reafirma na síntese de Cezarim dos Santos (2015), segundo a qual os seres humanos são agentivos por princípio, seguindo sua compreensão sobre a consciência humana.

De acordo com Johnson (2009), a agência é um construto central para a formação de professores de línguas na perspectiva sociocultural, uma vez que tal perspectiva não reconhece a aprendizagem como a mera apropriação de habilidades ou conhecimentos de fora para dentro, mas como o movimento progressivo de atividades externas e socialmente mediadas para controle interno mediatizado por aprendizes individuais, resultando na transformação tanto dos sujeitos quanto das atividades. Nesse sentido, são considerados como sujeitos que se apropriam, refazem e reestabelecem os recursos disponíveis quando enfrentam novos desafios. Não sendo algo que se promova, que se ensine ou se estimule, em concordância com Morgan (2010), a agência incide nas atividades humanas dos sujeitos, em suas práticas sociais, e perfazendo suas ações em seus mais variados interesses e intenções. Enquanto agentes na educação, a grande dificuldade apontada

por Cezarim dos Santos (2015) é a de se lidar com a imprevisibilidade de atos agentivos, o que caracteriza a sociedade.

Já os estudos de letramento, segundo Lankshear e Knobel (2011), originados de maneira periférica relacionada a contextos educacionais não formais, e em especial associação com a educação de adultos iletrados, ganha centralidade na agenda educacional no final dos anos 1970 associados à popularidade da perspectiva sociocultural nos estudos sociais e de linguagem, impactando os conhecimentos conceituais e teóricos das práticas envolvendo textos.

Para uma visão geral acerca dos letramentos e sua relação com a agência, trago os entendimentos de Kalantzis e Cope (2012). Outros autores são também utilizados nessa parte da seção, de modo a fazer um percurso sobre os estudos e definições de letramentos.

De acordo com Kalantzis e Cope (2012), as transformações linguísticas no mundo foram acompanhadas por uma distribuição geográfica da espécie humana ao redor do globo. Essa distribuição ocorreu em três grandes fases chamadas de três globalizações.

A primeira globalização ocorreu há cerca de 100.000 anos e foi marcada pelo surgimento das primeiras línguas. Algumas dessas línguas são faladas até hoje por povos nativos indígenas e são marcadamente multimodais, dotadas não apenas de sons, mas também de imagens, gestos e noção espacial, por exemplo.

Há 5.000 anos ocorreu a segunda globalização, período o qual ficou conhecido como o momento da civilização e no qual surgiu a escrita. Perto do final desse período desponta o movimento conhecido como “modernidade”, já discutido anteriormente, o qual é marcado pela colonização europeia a grande parte do mundo, pela industrialização e pelo estabelecimento de sistemas de produção de mercadorias. Nesse período, grande parte da população na América, África e

Austrália se torna falante de uma língua europeia imposta como língua materna ou como uma língua franca, como é o caso do Brasil. É importante realçar que o sistema e a cultura escrita impactam o modo de vida das pessoas e tem sido um jeito de manter propriedade privada e riquezas por meio da burocracia e das regras de comunicação, além de atuar como um meio de poder religioso. Além disso, a escrita se tornou uma forma de armazenar conhecimentos coletivos, o que significou também a institucionalização e a manutenção de desigualdades. O ponto é que a escrita tende a convencionar, padronizar e homogeneizar significados por meio de um sistema que se quer ser compreendido por um número cada vez maior de pessoas de diversas comunidades linguísticas, requerendo, portanto, que as pessoas usem as palavras, ortografia, regras gramaticais e de pronúncia da mesma maneira. Convenções gramaticais ensinadas nas escolas, por exemplo, ilustram o desejo de que todos os cidadãos falem, leiam e escrevam uma língua comum de modo a atingir uma homogeneização em que todos compartilhem da mesma língua e do projeto ideológico de nacionalismo do Estado Moderno que se formava no período, conforme já discutido anteriormente a partir das teorizações de Menezes de Souza (2010) acerca da relação língua e cultura.

A terceira globalização acontece na segunda parte do século XX e no começo do século XXI e abala o jeito como as pessoas se comunicam por meio das mudanças nas tecnologias da comunicação, gerando um novo equilíbrio entre o escrito e outros modos de comunicação. Nessa arena, as diferenças linguísticas negociadas e a grande acessibilidade a novas mídias de comunicação resultam em transformações no jeito como os significados são produzidos e reproduzidos. Com a aplicação ampla de tecnologias digitais da comunicação no último quarto do século XX, a escrita perde parte de seu espaço privilegiado e o que se vê é um retorno do oral e do audiovisual, como ocorria nas primeiras línguas surgidas na primeira globalização. Por exemplo, *e-mails* e mensagens de texto lembram muito mais conversas do que

textos escritos com os quais as pessoas estavam acostumadas na cultura letrada, como cartas. Isso representa um retorno à multimodalidade ou uma visibilização da multimodalidade que sempre existiu na linguagem, e, como consequência, nós nos encontramos constantemente engajados nesta alternância de modalidades, o que, a meu ver, é o ponto de partida para uma discussão para o papel da agência, pois o que antes era uma cultura homogeneizante passa a obedecer a uma regra de autenticidade e espaço para a criatividade, o que implica maior potencialidade de ação sobre os significados.

Do meu ponto de vista, o cenário apresentado pelos teóricos dos letramentos apresenta dois âmbitos de agência que podem ser discutidos separadamente por uma questão didática de exposição desta argumentação, mas que, na prática, ocorrem em complemento. O primeiro deles é a possibilidade de maior engajamento com a construção de sentidos frente à valorização da pluralidade dos novos letramentos, a partir da expansão de novas mídias. Nesse contexto, a multimodalidade favorece não apenas uma decodificação complexa, mas uma produção de sentidos resultante dos variados meios semióticos, a partir de recursos audiovisuais e sinestésicos. Fato é que Gee (2006), ao descrever esse fenômeno quanto ao uso de videogames, salienta que o termo mais apropriado para tais interações não é mais “leitores”, mas “usuários”, o que denomina a sua ação na produção de sentidos que antes lhes era negado, restrito a poucos transmissores que passavam-nos a ideia de leitores receptivos. Vale ressaltar que a acepção de leitor não se restringe a uma posição passiva diante do texto, mas é também ativa, na medida em que todo texto está aberto para a interpretação, o que é em si uma ação. Na cultura digital, os usuários são participantes ativos, não só consumindo os significados, mas construindo sentidos e agindo como protagonistas e, portanto, agentes dessa cultura passível de transformação e de melhoria. Segundo Kalantzis e Cope (2012), as novas mídias digitais proporcionam uma experiência de maior interatividade a seus

usuários. O referido estudo realizado por Gee a respeito dos video-games permite concluir que, nessas incursões em poderosas narrativas, os usuários experimentam vivenciá-las como personagens, atores e jogadores, negociando textos e imagens. Nesse contexto, o usuário não é apenas um consumidor, mas um produtor de sentidos, com um sentido de apropriação e agência.

Luke e Freebody (1997) salientam que, embora se reconheça o aspecto da individualidade nas práticas de letramento, tais como a construção de agência, a cognição e as características comportamentais, essas práticas não podem ser compreendidas sem os significados da atividade social, que opera na centralidade das instituições, tais como o governo, a mídia, entre outros. Ainda assim, os autores acentuam que a prática leitora e de letramento se centra em um conceito de agência que não é unicamente individual, mas se baseia nos recursos culturais disponíveis ao usuário no contexto de leitura. O usuário é, portanto, um “participante” social ativo na construção de significados culturais. Uma leitura ativa de textos torna os leitores, ou “participantes”, capazes de recorrer a recursos relevantes, além de construir uma relação com as afirmações e discursos do texto.

A pluralidade de sentidos nos leva ao segundo âmbito da agência, o do letramento crítico, ou letramentos críticos. Nessa proposta de agência para os letramentos críticos, o sentido de ampliação de posicionamentos no mundo, os quais podem se reverter numa visão mais transformadora e emancipatória de vivências e experiências neste mundo, marcado por jogos de poder, desigualdade e opressão.

Com os letramentos críticos é possível resgatar leituras amplificadoras sobre o mundo social em que o usuário, não apenas é protagonista do texto que interpreta, mas é protagonista de si mesmo enquanto sujeito no mundo, uma ideia que se aproxima do que Biesta (2009a) definiu como subjetificação, uma proposta em que a subjetividade não é sobreposta pela objetividade, conforme mencionado

anteriormente. A linguagem, de um ponto de vista pós-estruturalista, como o que dá base aos letramentos críticos, é a ferramenta de mediação com a qual os sujeitos constroem a realidade. Dessa maneira, a linguagem constrói o sujeito como tal podendo ser um instrumento para agir politicamente na sociedade. Por meio da linguagem e da criticidade, os sujeitos podem participar civicamente dessa sociedade, ou do trabalho ou mesmo da sua vida pessoal. Esse sujeito tanto pode se beneficiar da linguagem que o inseriu nessa sociedade quanto pode rejeitar seus valores de reprodução e tentar construir uma sociedade mais democrática, mais igualitária e mais justa, que garanta o espaço para a diversidade de identidades e para viver o dissenso (MENEZES DE SOUZA, 2011a), o desconforto que pode levar a incertezas, questionamentos e problematizações (JORDÃO, 2013).

De acordo com Shor (1999), enquanto o letramento é ação social por meio do uso da linguagem que nos desenvolve como agentes dentro de uma cultura mais ampla, “o letramento crítico é entendido como “aprender a ler e a escrever como parte do processo de se tornar consciente de sua experiência historicamente construída dentro de relações de poder específicas” (ANDERSON; IRVINE, 1982, apud SHOR, 1999, p. 2)⁵⁶.

Conforme Lankshear e Knobel (2011, p. 33) indicam, “[o]s estudos de letramento são um subconjunto de investigação social e teoria social, empenhados em compreender o melhor possível a forma como a ordem social e a agência e ação humanas são realizadas de modos que dão “forma” à vida humana em geral⁵⁷”. Com essa definição em mente, é possível compreender que a agência é central aos estudos

sumário

56 “critical literacy is understood as “learning to read and write as part of the process of becoming conscious of one’s experience as historically constructed within specific power relations” (Anderson and Irvine, 82). (p. 2)”

57 “Literacy studies is a subset of social inquiry and social theory, committed to understanding as well as possible how social order and human agency and action are accomplished in ways that give overall ‘shape’ to human lives”.

de letramentos. Como a definição de letramentos já indica, ou seja, de que são “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 5 apud JORDÃO, 2013, p. 69), a agência é importante aos letramentos, pois configura uma ação dessa prática, que não envolve uma dicotomia unilateral que transita entre produtor ativo de sentidos e o receptor passivo de sentidos, como apregoa a visão estruturalista de língua. Ao invés disso, os estudos de letramento consideram a pluralidade de sentidos gerados, negociados e interpretados em um contexto, não apenas por aqueles que produzem os textos, mas também por aqueles que os recebem, uma vez que o sentido não é autônomo, mas é construído pelos usuários na prática da linguagem. Em suma, até mesmo o processo de interpretação de sentidos é um processo ativo, que envolve agência e comprometimento com uma comunidade linguística, como enfatiza Menezes de Souza (2011a).

Para Kalantzis e Cope (2012), as pedagogias de letramento crítico se organizam em torno da agência e da voz⁵⁸ dos estudantes, recuperando e valorizando, por meio da criticidade, a pluralidade de sentidos presentes nas interações sociais, uma vez homogeneizadas pelas culturas escritas. Os autores explicam que a cultura escrita tende a homogeneizar os sentidos, permitindo menos escopo para a sua negociação, já que a tendência é descontextualizá-los e abstrai-los para que possam ser acessíveis a pessoas pertencentes a outras localidades e culturas, o que diminui a capacidade de agência humana, bem como a habilidade de lidar com a mudança linguística.

Contudo, com o crescimento das novas mídias e das tecnologias digitais, que ressaltaram o fenômeno da multimodalidade da linguagem e da comunicação, os autores acreditam que pode ser viabilizado o cumprimento das promessas da educação para todos, as quais, segundo a

58 Definida por McLaren (2007) como o material das histórias que as pessoas contam.

síntese de Jordão (2013), também têm como pano de fundo a agência. Para a autora, nos pressupostos do letramento crítico, o espaço escolar é primordial para o confronto de procedimentos interpretativos que favorecem o questionamento e a problematização de sistemas sociais que hierarquizam sujeitos e saberes, tornando possível a indagação sobre os sentidos do mundo e seus processos de produção, compartilhamento e renovação, concomitantemente ao preparo para as incertezas do futuro e do presente, a “viver confortavelmente no desconforto” (OLIVEIRA, 2012, apud JORDÃO, 2013, p. 84). A meu ver, a promessa da educação explicitada por Cope e Kalantzis (2012) e por Jordão (2013), centralizada na agência de professores e de aprendizes, pode ser remetida à tríade elaborada por Biesta (2009a, 2013a), ou seja: qualificação, socialização e, sobretudo, o que se refere diretamente à agência, a subjetificação, isto é, a independência dos sujeitos em relação às normas da sociedade, o que torna possível um precedente de sua transformação, conforme já foi salientado anteriormente.

As promessas da educação, ainda segundo Kalantzis e Cope (2012), poderão ser cumpridas com o potencial da conjunção de novas tecnologias de construção de sentidos com uma mudança histórica no que eles chamam de “equilíbrio de agência”, fenômeno no qual culturas tradicionais de controle e dominação, como aquelas em que se baseou a cultura escrita, estão sendo desafiadas por culturas de contribuição e colaboração criativa. Do meu ponto de vista, a pedagogia de letramentos não precisa estar unicamente baseada nas tecnologias digitais, mas pode se valer das epistemologias digitais para transformar práticas pedagógicas realizadas fora do meio digital, em uma convergência entre o tradicional e o inovador, que se sintetiza em novas práticas que podem e devem ser analisadas criticamente por professores.

Com base na aprendizagem de letramentos, se professores permitirem mais agência aos seus alunos, haverá mais igualdade e ações democráticas. Os autores se dizem agnósticos, contudo, quanto ao

papel da pedagogia de letramentos no que diz respeito ao caminho que professores e estudantes possam tomar quanto à mudança de condições sociais. Eles podem, por meio da pedagogia de letramentos, tanto ter maior capacidade de acesso à sociedade da informação e comunicação e gozar de seus benefícios, quanto rejeitar tais valores em prol de uma visão emancipatória e de questionamento das bases sobre as quais se assentam desigualdades e desequilíbrios sociais, como o que faz com que existam, no sentido freireano da palavra, oprimidos e opressores.

2.2.3 Estudo 3: Perspectiva ecológica de agência

A perspectiva ecológica de agência é a proposta de três autores baseados no Reino Unido e na Dinamarca: Gert Biesta, Mark Priestley e Sarah Robinson. Para eles, a agência é uma variável e uma categoria de análise para compreender a ação social. Contrariando o pensamento de que agência corresponderia a uma *capacidade inata* dos seres humanos, afirmam ser necessário distinguir agência como variável e a definem como um fenômeno emergente, do qual deriva uma abordagem ecológica de agência. Essa abordagem é relacional – porque os seres humanos operam por meio de seus contextos sociais e materiais – e temporal – enraizada no passado, orientada para o futuro, mas localizada no presente.

Porém, a abordagem selecionada pelos autores confere à agência um caráter de emergência da interação entre a capacidade individual e as condições dos arredores (*environing*). Essa perspectiva tem suas raízes na filosofia da ação, particularmente seus desdobramentos no pragmatismo, em especial o realismo transacional de John Dewey.

De acordo com essa concepção, agência não é algo que se possui, mas algo que se faz, algo que se alcança. Ou seja, tal concepção

difere daquela desenvolvida por Cezarim dos Santos (2015), sob a qual se compreende que agência é algo que todos possuem. Já a concepção de Monte Mór (2013a) conflui para esta última acepção. Denota a qualidade do engajamento dos atores com contextos temporais e relacionais para a ação, não a qualidade dos atores em si. Dessa maneira, é possível compreender como os seres humanos podem ser reflexivos e criativos, mas também são autorizados e/ou capacitados ou limitados por seus arredores sociais e materiais.

Apesar de a agência ser inerente à ação humana, agência e ação são conceitualmente distintas e não deveriam ser confundidas:

O maior fator de distinção é que a agência envolve intencionalidade, a capacidade de formular possibilidades para a ação, consideração ativa dessas possibilidades e o exercício de escolha. Mas também inclui as propriedades causativas do fator contextual – estruturas sociais e materiais e as formas culturais que influenciam o comportamento humano – o que é a razão porque, conforme mencionado, uma compreensão profunda de agência deve considerar como a capacidade individual interage com fatores contextuais (PRIESTLEY, BIESTA, ROBINSON, 2015, p. 23)⁵⁹

Ao teorizar agência a partir de uma abordagem ecológica, os autores se apoiam no trabalho de teorização de agência realizado por Emirbayer e Mische (1998), que contempla a interação das três dimensões (iteracional, projetiva, prático-avaliativa), isto é, as influências do passado, a orientação para o futuro e o engajamento com o aqui e agora. Essas três dimensões têm um papel cujo grau de influência pode variar na estruturação das ações concretas:

sumário

59 "The main distinctive factor is that agency involves intentionality, the capacity to formulate possibilities for action, active consideration of such possibilities and the exercise of choice. But it also includes the causative properties of contextual factor – social and material structures and cultural forms that influence human behaviour – which is why, as mentioned, a full understanding of agency must consider how individual capacity interplays with contextual factors." (p. 23)

Quadro 03 – Três dimensões temporais da agência

Três dimensões temporais da agência	
A dimensão iteracional: passado	Agência não vem do nada, mas tem como base as realizações, compreensões e padrões de ação do passado. Há uma seleção, por parte do agente, dos esquemas e padrões passados, que os ajuda a dar estabilidade, ordem e a sustentar identidades, interações e instituições ao longo do tempo (p. 24). A questão da reprodução social é ponderada por meio da observação de que os atores são capazes de reconhecer, adequar e remodelar padrões passados de comportamento e experiência, na medida em que buscam manobrar entre repertórios ao lidar com problemas do presente e direcionar para o futuro. A implicação é a de que, com mais experiência, espera-se uma gama maior de orientações futuras.
A dimensão projetiva: futuro	A agência é motivada, isto é, está associada à intenção de suscitar um futuro que difere do presente e do passado. Associa-se à dimensão projetiva da agência, abrangendo a geração de trajetos de ação, em que as aprendizagens e realizações passadas são reconfiguradas em relação aos medos, esperanças e desejos sobre o futuro (p. 24). Tal processo envolve, de acordo com os autores, fazer uso de experiências do passado para esclarecer razões, objetivos e intenções, para localizar possíveis restrições futuras e identificar cursos de ação apropriados (moralmente e praticamente/pragmaticamente)
A dimensão prático-avaliativa: presente	Agência só pode ser exercida no presente, assim, a dimensão avaliativa-prática abrange a capacidade dos atores de fazer julgamentos práticos e normativos, entre possíveis trajetos de ação, em resposta a demandas emergentes, dilemas e ambiguidades de situações presentes. Os julgamentos são ao mesmo tempo práticos (porque são modelados pelas condições e limitações do contexto) e avaliativos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Priestley, Biesta e Robinson (2015).

A combinação de tempo e contexto enfatiza a importância de se entenderem as transformações dos contextos sociais de ação ao longo do tempo. Nesse sentido, a agência é o processo dialógico pelo qual atores imersos na passagem do tempo se engajam uns com os outros em contextos de ação coletivamente organizados (BIESTA, PRIESTLEY, ROBINSON, 2015, p. 25).

Uma vez que os contextos também são materiais, a agência é parcialmente modelada pela disponibilidade de recursos físicos e da natureza das limitações físicas. As implicações de uma abordagem ecológica de agência não equivalem meramente à capacidade individual de seus atores, mas a entender suas variações de acordo com o contexto.

Em suma, são três os pressupostos da abordagem ecológica de agência de professores (PRIESTLEY, BIESTA, ROBINSON, 2015):

1. A agência é um fenômeno emergente, não uma capacidade. É algo que as pessoas fazem ou alcançam, não algo que possuem.
2. A agência depende tanto das condições por meio das quais os professores operam quanto das qualidades que eles trazem para a situação. Assim, alcançar a agência resulta da interação entre esforços individuais, recursos disponíveis e fatores contextuais e estruturais, como elementos que se juntam em uma situação sempre única.
3. A agência é temporal e relacional. Emirbayer e Mische (1998) sugerem que a agência é um processo temporalmente incorporado de engajamento social, informado pelo passado, orientado para o futuro e desempenhado no presente. Essa tríade cordal compreende as dimensões da iteração, projeção e avaliação-prática da agência.

A noção de agência recebe uma forte teorização no campo educacional a partir dos trabalhos de Biesta (2009a, 2013a), que a descreve como um objetivo educacional. Para o autor, as funções da educação são também uma tríade, como aparece descrita abaixo:

1. *função de qualificação* – aquisição de conhecimento e habilidades considerados necessários para se fazer algo (de geral a específico);

2. *função de socialização* – aquisição de normas, valores, e modos particulares de fazer e ser, ou como a educação serve para que os indivíduos tornem-se parte de ordens morais, políticas, socioculturais. – e.g. transformar jovens em bons cidadãos, re-produzir *status quo*, incluindo desigualdades (p. 98).
3. *função de subjetificação (subjectification)* – o oposto da socialização, relaciona-se a modos de ser que direcionem a uma independência de normas da sociedade.

Para o autor, um dos desafios da educação é como ela pode articular essas três funções, em especial as funções de socialização e a de subjetificação, uma vez que elas são distintas. Enquanto a socialização se refere a como um sujeito participa das ordens já existentes, a subjetificação se relaciona a como podemos existir sem essas ordens. A subjetificação, portanto, se relaciona ao conceito de liberdade humana. Noções semelhantes se encontram em termos como autonomia e emancipação, também presentes em abordagens críticas à educação, como as inspiradas no trabalho de Hegel, Marx e Freire.

Para Biesta (2013a), a formação e o trabalho dos professores deve se assegurar de que as três dimensões estejam equilibradas, definindo prioridades, lidando com tensões e conflitos. Dessa forma, urge a sabedoria para realizar tais julgamentos que nortearão suas práticas. Seguindo essa linha de raciocínio, Biesta (2013a) afirma que, uma vez que a educação tem natureza social, exposta à variação e à mudança, e se ocupa da interação entre os seres humanos, não entre os seres humanos e as coisas do mundo material. Embora o autor concorde com a noção aristotélica de *poiesis*, isto é, a produção de coisas, os efeitos de nossas ações no mundo material, correspondendo à função de qualificação e de socialização da educação – é desejável que nossos estudantes sejam profissionais qualificados e cidadãos participativos – essas não podem ser as únicas finalidades da educação.

A educação, antes disso, reside no âmbito da práxis, da agentividade que baseia a subjetificação.

A função de subjetificação da educação é cumprida por meio da noção de agência aqui desenvolvida, sendo aplicada tanto a professores quanto a estudantes, envolvendo a comunidade escolar e sua relação com o mundo. Ainda segundo Biesta (2013a), a origem da ideia dessa terceira função pode ser remontada ao Iluminismo, como defende Kant ao defini-lo como a libertação do ser humano de sua “tutela autoincorrida”, ao passo que define a tutela como a incapacidade de um ser humano de utilizar seu entendimento sem a orientação de outro.

Com Kant, o ser humano só se torna ser humano, cuja propensão natural e cujo objetivo essencial é o pensamento livre, através da educação. Portanto, é tarefa da educação trazer ou liberar aos seres humanos seu potencial para que se tornem autônomos e capazes de exercitar sua agência individual e intencional. Contudo, Biesta (2009a) problematiza com o pensamento de Kant porque ele se baseia em uma única definição de ser humano. A autonomia racional deixou alguns indivíduos, ainda não considerados racionais, como as crianças e os povos nativos das terras colonizadas na segunda onda da globalização, em posição desconfortável. Além disso, a autonomia racional se baseia em uma visão de essência, de um aspecto visto como inerente ao ser humano, não na autonomia racional como uma possibilidade histórica contingente. Isso passou despercebido porque, de acordo com o autor, aqueles que foram excluídos por tal definição de seres humanos não tinham voz para protestar contra sua própria exclusão, e não tinham voz exatamente por causa dessa definição de ser humano (BIESTA, 2009a).

É por isso que neste trabalho, acrescentando à visão de Biesta (2009a) de agência como subjetificação, me detive sobre a agência como uma possibilidade de ruptura decolonial, no sentido de problematizar a racionalidade branca e eurocêntrica que definiu os sujeitos

que deveriam ou não deveriam ser ouvidos, ou que deveriam ou não deveriam ter acesso às escolas no projeto iluminista de educação, dando voz àqueles que não podiam e/ou não podem ter voz, conforme se apresentou nos dados analisados mais adiante.

Os estudos sobre agência de professores avançam significativamente a partir do trabalho de Biesta, Priestley e Robinson (2011, 2015), que defendem uma abordagem ecológica como um enquadramento metodológico e teórico de pesquisa empírica sobre como os professores alcançam agência em seus contextos profissionais. Isto é, defendem a investigação da agência de professores sob as múltiplas faces e dimensões a que ela está relacionada, entendendo-a como um fenômeno emergente da interação entre a capacidade individual e os recursos disponíveis e fatores contextuais e estruturais que se estabelecem em uma situação particular. Portanto, como mencionado anteriormente, de acordo com essa concepção, agência não é algo que se possui, mas algo que se faz, algo que se alcança. Denota a qualidade do engajamento de professores com contextos temporais e relacionais para a ação, não a qualidade dos professores em si.

Ainda sobre essa questão, os autores se apoiam no trabalho de teorização de agência realizado no artigo seminal de Emirbayer e Mische (1998), que contempla a agência como a interação de três dimensões temporais: as influências do passado (dimensão iterativa), a orientação para o futuro (dimensão projetiva) e o engajamento com o aqui e agora (dimensão prático-avaliativa). Essas três dimensões têm um papel cujo grau de influência pode variar na estruturação das ações concretas que podem tanto reproduzir como transformar as mesmas estruturas em resposta aos problemas colocados por situações de mudança (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998, pp. 23-24).

Em suma, a agência de professores como uma reação em situações concretas está imbricada em culturas e modos sociais de pensar e agir, o que se inscreve em uma linguagem coletiva que organiza,

reflete e transforma estruturas sociais mais amplas. Conforme realçam Biesta, Priestley e Robinson (2011, 2015), a promoção da agência de professores não é apenas uma questão de educação docente ou desenvolvimento profissional, o que pode ressaltar as capacidades exclusivamente individuais de um pensamento neoliberal e hegemônico presente na sociedade contemporânea. Trata-se, também, de uma questão que requer atenção à cultura e às estruturas existentes que proporcionam, ou não, o exercício e a obtenção da agência de professores para as mudanças e transformações educacionais e sociais.

A seguir, relaciono aspectos envolvidos no desenvolvimento de uma abordagem ecológica de agência, a saber: crenças e aspirações, repertório linguístico e discursos, e as relações sociais.

2.3 CRENÇAS E ASPIRAÇÕES DE PROFESSORES: CONDICIONANTES QUE INTERFEREM NESSE DESENVOLVIMENTO

As crenças⁶⁰ não são somente um conceito individual, mas também se fundam no social, uma vez que se originam de experiências e problemas, da interação individual com o contexto social e da capacidade de refletir e pensar sobre tudo aquilo que nos cerca (BARCELOS, 2004). Elas atuam em todas as três dimensões da agência. No nível prático-avaliativo, modelam as decisões e as práticas cotidianas dos professores. No âmbito projetivo, atribuem às ações dos professores um senso de direção e modelam aspirações. Por fim, ao se investigar

60 Para efeito de esclarecimento, não existe, na LA, um entendimento unívoco acerca do conceito de crença (BARCELOS, 2004). Por isso, entendo crença conforme Pajares (1992): um conjunto eclético de proposições de causa-efeito advindos de variadas fontes e generalizações advindas de experiências prévias, valores, crenças e preconceitos.

as origens de tais crenças, ativa-se a dimensão iteracional da agência, isto é, as tradições que constituem as ações.

Sugere-se que a formação de crenças acontece já no início da carreira docente. Prevalece, também, a visão de que essas crenças se formam através de suas experiências na juventude (como a sua própria escolarização, por exemplo), antes mesmo de sua formação inicial como professores.

De acordo com Santos (2015), não se pode concluir que as crenças sempre levem os sujeitos a uma ação, mas não se pode ignorar o fato de que elas determinam uma parte significativa de suas escolhas, motivações e a qualidade das suas experiências. Segundo Alvarez (2007, citado em Santos, 2015), as crenças podem ser modificadas ou ressignificadas conforme o tempo para atender as demandas dos sujeitos e suas redefinições de conceitos. Quando a mudança ou a ressignificação de crenças acontece, ainda conforme Santos (2015), o sistema de crenças do sujeito é remodelado, o que exige uma nova configuração de toda a ecologia desse sistema. Em seu trabalho sobre a ressignificação de crenças sobre aprendizagem de inglês por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o autor classifica três tipos de crença: emancipatórias, condicionantes e limitantes. As crenças emancipatórias são aquelas que conferem um sentido positivo à aprendizagem e são dotadas do sentido freireano de emancipação. As crenças condicionantes também são positivas, porém impõem uma condição para que a aprendizagem ocorra. Já as crenças limitantes resultam de experiências negativas e que podem estabelecer obstáculos para a obtenção dos objetivos, no caso, a aprendizagem de inglês.

Com base nessas tipificações de crença e nas asserções de Barcelos (2004) acima, atribuo o sentido de crenças como condicionantes da agência neste trabalho, uma vez que elas se baseiam não apenas nas experiências prévias dos sujeitos inseridas em um contexto social, tendo em si um potencial de reprodução do passado tanto

individual quanto coletivo, mas contendo, também, as possibilidades de transformação por meio da resignificação.

Segundo Biesta, Priestley e Robinson (2015) um ponto emblemático dessa natureza das crenças, e que se relaciona à agência, é o fato de que muitos professores escolhem suas carreiras por terem tido experiências educacionais positivas, o que pode levar a uma não identificação com o papel social de professor como agente de transformações. Assim, busco na reflexividade e na crítica dos participantes a possibilidade de aferir suas crenças e modificar suas percepções e ações no contexto pedagógico e educacional.

2.3.1 Repertório linguístico e discursivo

O repertório linguístico pode ser analisado como o material com o qual os professores pensam, uma vez que o pensamento ocorre na e através da linguagem. Tais visões e pensamentos, o modo como veem o mundo e o pensam, podem aumentar ou diminuir a agência, com demonstrações de maior ou menor possibilidade de transformação pessoal e do entorno.

Entretanto, vale ressaltar a reflexão de Bakhtin/Voloshinov (2006) de que todo enunciado é responsivo e que, portanto, pressupõe não apenas um outrem, mas também uma cadeia de enunciados sobre os quais ele incide. Além disso, conclui-se que apesar de vocabulário e discursos serem individuais, fica claro que eles não são unicamente individuais, mas são compartilhados, porque emergem de histórias coletivas e porque funcionam em práticas compartilhadas. Assim como as crenças, o repertório linguístico afeta as três dimensões da agência.

2.3.2 A importância das relações sociais e a questão da indisciplina em sala de aula

A dimensão das relações sociais e profissionais experimentadas por professores é conhecida como as estruturas sociais. As estruturas sociais e culturais são interligadas empiricamente. Embora entenda que tais estruturas sociais e culturais sejam inseparáveis, vejo como didática a proposta desses autores de “separá-las analiticamente para examinar sua interação e para desatar seus elementos constitutivos” (ARCHER 1988, p.80, apud BIESTA, PRIESTLEY, ROBINSON, 2015, p.85, ênfase no original). As relações dos professores entre si e com outras pessoas de sua comunidade profissional podem impactar sua agência. Em tempos de falta de apoio das escolas ao trabalho dos professores, a cultura colaborativa figura como uma importante rede de apoio e compartilhamento de conhecimentos e de recursos coletivos (LIBERMAN; GROLNICK, 1996, p. 41, apud BIESTA, PRIESTLEY, ROBINSON, 2015, p.85).

O conceito de estrutura social em Giddens (2008) é de que são regras e recursos que governam o comportamento humano, mas, por um determinismo subjacente a essa definição, os autores preferem acrescentar que as estruturas sociais são relacionais. Os autores concordam, portanto, com Porpora (1998, p. 339, apud BIESTA, PRIESTLEY, ROBINSON, 2015, p. 86) que define as estruturas sociais como propriedades emergentes de sistemas de relações humanas entre posições sociais. Elder Vass (2008, apud BIESTA, PRIESTLEY, ROBINSON, 2015, p. 86) define o termo de forma mais completa: as estruturas sociais abrangem as partes constitutivas, as relações entre elas e o todo emergente, bem como as propriedades emergentes do todo. A partir dessa definição, as implicações são:

1. poder e confiança são propriedades emergentes das estruturas sociais e fornecem recursos relacionais para os agentes sociais. Dessa maneira, a agência e a ação humanas são parcialmente modeladas ou permitidas por uma posição relacional, e, por sua vez, essas agem de volta no sistema em termos de elaboração cultural e estrutural (ARCHER, 1995, apud BIESTA, PRIESTLEY, ROBINSON, 2015, p. 86). As relações entre os atores e sua posição na *network* proporcionam efeitos comportamentais perceptivos e atitudinais que impactam os indivíduos e o sistema (KNOKE; KUKLINSKI, 1982, apud BIESTA, PRIESTLEY, ROBINSON, 2015, p. 86).
2. a eficácia das estruturas sociais faz assumir que as redes sociais (*networks*) são reais e antecedem os indivíduos. Tais propriedades emergentes, combinadas com formas culturais fornecem o contexto através do qual a atividade humana ocorre.
3. as relações permitem a penetração das formas culturais nos sistemas sociais – estruturas sociais são o meio ou a barreira para a difusão cultural.

Cabe ressaltar que Biesta, Priestley e Robinson (2015) não legitimam a noção de autonomia total, no sentido de falta de regulação, o que seria compatível com uma perspectiva neoliberal de agência. Em vez disso, sustentam a necessidade de uma regulação que facilite o engajamento com os princípios fundamentais da educação, inclusive daqueles contemplados no currículo, uma vez que as políticas curriculares atuam de forma significativa na ecologia da agência de professores. Por um lado, uma situação complexa e mensagens contraditórias podem resultar na negação da agência de professores. Por outro lado, os incentivos de uma cultura colaborativa podem favorecer a agência.

A questão das relações sociais está intrinsecamente ligada à da indisciplina, já que, segundo Aquino (1998), esta, em grande parte,

equivale a um clamor por uma nova configuração das relações escolares, em especial a do professor-aluno. O autor advoga que é preciso distinguir o papel da educação escolar daquele familiar, tendo bem claro que o objetivo da escola não é o de formatar a conduta moral dos estudantes, o que seria cabido à família, mas sim o de (re)construir e desconstruir conhecimentos sistematizados e legados pela humanidade disponíveis aos alunos para que esses exerçam a cidadania e as oportunidades democráticas em sua inteireza, defesa essa que também aparece em Libâneo (2012). Isso nos leva à conclusão de que a questão da indisciplina escolar suscita, em seu enfrentamento, uma reflexão ética sobre o papel da escola na sociedade.

Segundo Aquino (1998), a escola tradicional do passado, lembrada pelos saudosos que afirmam que antigamente os alunos respeitavam os professores, além de excludente em seus exames de admissões, tinha uma lógica militar, em grande parte herdada pelos anos de chumbo no Brasil. Em tal lógica, fortemente baseada em um senso de hierarquia, havia a ordenação concretizada em uma espécie de submissão e obediência do alunado ao superior, no caso, o professor. Atualmente, o respeito ao professor não pode mais ser fruto do medo da punição, tal qual ocorria nos quartéis, mas da autoridade intrínseca ao desempenho profissional docente. O papel do professor, conforme já discutido acima, não é mais aquele tecnicista e tradicional no qual se prioriza a disciplina, a passividade e o silenciamento dos alunos, mas o de fazer com que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem.

No levantamento realizado por Aquino (2016) sobre o estado da arte das pesquisas sobre indisciplina no Brasil, encontra-se uma importante conclusão a respeito do caráter agentivo do aluno em seu clamor transgressivo e no apontamento de que as filosofias e metodologias do professorado precisam ser congruentes com o posicionamento do aluno nessa sociedade. É o que afirmam Ferreira e Rosso (2014, apud AQUINO, 2016, p. 678-679):

Os alunos precisam ter a oportunidade de, em algum momento, passarem de coadjuvantes a protagonistas e, além disso, de criticar os significados da aula, a fim de que faça sentido o que está sendo abordado, causando-lhes conflitos cognitivos. Também, é necessário o repensar da atuação pedagógica do educador, de que a escola possa favorecer um ambiente propício à construção de valores morais, de práticas solidárias, de tomada de decisões para facilitar a autodisciplina do aluno.

Para Aquino (1998), está clara a conclusão de que quanto mais engajado está o aluno nas atividades sugeridas, maior será o aproveitamento do trabalho docente. Nesse sentido, o autor sugere ser importante ter domínio dos conteúdos, do seu funcionamento e da metodologia para ensiná-los, de modo que quanto maior for a reapropriação das regras da língua (ou da matemática, das ciências, etc), maiores serão o rendimento e o prazer na aprendizagem discente. Assim, dotado do funcionamento de determinado campo de conhecimento, o pensamento do aluno poderá fluir com maior presteza e flexibilidade.

A proposta de Aquino (1998) de um conjunto de regras gerais de convivência em sala de aula, no intuito de estabelecer variadas visões sobre a indisciplina escolar, pode ser sintetizada abaixo:

A primeiríssima regra implica a compreensão do aluno-problema como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula. [...] A segunda regra ética refere-se à des-idealização do perfil de aluno. [...] A terceira regra implica a fidelidade ao contrato pedagógico. [...] A quarta regra é a experimentação de novas estratégias de trabalho. [...] A última regra ética, e com a qual encerramos nosso percurso, é a ideia de que dois são os valores básicos que devem presidir nossa ação em sala de aula: a competência e o prazer (AQUINO, 1998, p. 204).

Embora para Aquino (1998) a indisciplina deva ser tratada na sala de aula, criticando, inclusive o ato de expulsar um aluno da classe, é importante ressaltar que a indisciplina não deve ser enfrentada pelo professor de forma isolada. Vindo ao encontro da dimensão colaborativa da agência docente, a estratégia para mitigar a indisciplina,

conforme Oliveira (2009, apud AQUINO, 2016), é a elaboração e a implantação de um Projeto Político-Pedagógico compartilhado, no qual se possa prever e tomar precauções contra esse tipo de problema na escola. Para que o projeto funcione, contudo, é necessário o apoio de toda a equipe escolar, da família e da comunidade, comprometidas com a qualidade de educação.

O problema da indisciplina deve ser tratado na formação inicial e continuada de professores, conforme a defesa de Pereira e Blum (2014, apud AQUINO, 2016), cuja pesquisa relata que os professores afirmam não ter desenvolvido um construto teórico acerca do tema, o que os leva a lidar com esse desafio baseados apenas em sua experiência. Acrescento aqui que a experiência não é, de fato, inferior à teoria, mas é evidente que, seguindo os preceitos de uma formação crítica e reflexiva, que suscite o desenvolvimento da agência dos professores, haja uma articulação forte entre o conhecimento teórico e o prático.

Por fim, ressalto, junto com Albuquerque (2004, apud AQUINO, 2016), que a indisciplina é um tema que deve ser ressignificado a fim de se construir uma escola como um espaço democrático e acessível a todos.

3

**Perspectivas
de desenvolvimento
de agência
nos letramentos:
desafios e possibilidades**

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte do capítulo, apresento uma análise sobre os conceitos de agência elaborados pelos participantes da pesquisa. Na segunda parte do capítulo, apresento os desafios e as possibilidades ao desenvolvimento de agência na perspectiva dos letramentos.

Na primeira parte, selecionei para análise as respostas dos participantes dos grupos 1 e 2⁶¹ a duas questões realizadas durante a entrevista individual, reproduzida abaixo:

O que é agência, em sua opinião?

A pergunta teve por finalidade proporcionar aos participantes um momento de reflexão mediada pelo conceito de agência, coletando suas percepções a esse respeito e colaborando para uma das perguntas⁶² de pesquisa norteadoras deste trabalho. Com isso, pôde-se explorar a tríade que dimensiona a constituição da agência, qual seja: iteracional, projetiva e prático-avaliativa. Isso ocorreu porque a formulação de um conceito ocorre por meio de processos de construção de sentidos, que, por sua vez, se baseiam na experiência prévia dos indivíduos em suas comunidades de prática, sejam as experiências escolares, na universidade ou no estágio supervisionado, as quais são atravessadas por questões discursivas e de poder. Além disso, a elaboração de um conceito envolve as expectativas futuras desses participantes quanto à sua formação docente.

Cabe ressaltar que os alunos estagiários tiveram acesso a leituras e discussões sobre agência na disciplina de Estágio Supervisionado (ES), mas foram convidados a elaborar suas próprias teorizações ou interpretações sobre agência, localizando-as em suas vivências e

61 A professora formadora, participante do que chamo de grupo 3, não foi entrevistada individualmente, já que o foco da pesquisa foi o grupo de trabalho durante a disciplina de Estágio Supervisionado VI, mas participou do grupo focal que encerrou a disciplina.

62 1) Que conceito(s) de agência desenvolvem os professores, em formação e em serviço, em seu contexto de atuação?

aspirações. Ao evidenciar essa possibilidade de construção teórica baseada na prática como parte da geração dos dados, defendo, também, o exercício de agência como produção de conhecimentos, considerando a relevância de se compreender os processos como eles ocorrem em seus contextos. Embora solucionar problemas da realidade local não seja parte primordial do projeto desta pesquisa, em especial quando inserida no campo da Linguística Aplicada Crítica, penso estar contribuindo para a promoção da agência dos participantes ao permitir que elaborem suas próprias teorias e conhecimentos práticos.

A partir dessas análises foi possível identificar as três dimensões da agência, bem como mapear, a partir de uma abordagem ecológica de agência, algumas crenças, aspirações e discursos, e apreender as condições para as relações institucionais e pessoais, notando alguns aspectos de criticidade dos participantes. A interpretação dos dados é também inserida em uma abordagem de letramento crítico, pois busca relacionar as implicações dos dados a questões de poder, representatividade e emancipação/subjetificação, inseridos em uma comunidade linguística prévia que os localiza em uma coletividade.

A segunda parte da análise foi baseada nas demais perguntas da entrevista individual aos participantes, no grupo focal e nas observações de campo. Essas contribuições foram organizadas em desafios e possibilidades buscando responder a outra pergunta norteadora da pesquisa⁶³, acerca do que limita e do que favorece o desenvolvimento de agência dos professores e estagiários participantes.

sumário

63 2) *Quais são os fatores que (des)favorecem a agência dos professores em questão?*

3.1 OS CONCEITOS DE AGÊNCIA DOS PARTICIPANTES

A conceituação de agência não ocorre isoladamente como um exercício teórico que se encerra nele mesmo, uma vez que a agência é algo rumo a algo (*towards something*), por meio do qual seus atores se articulam com pessoas, lugares, significados e eventos (EMIRBAYER; MISCHE, 1998, p. 973). Portanto, o conceito de agência neste trabalho se relaciona ao papel do professor no exercício de sua profissão. Definir o papel do professor também não ocorre de forma isolada, mas abrange o papel da escola, da educação e, mais profundamente, do projeto de sociedade para o qual essa escola e esse tipo de educação colaboram para construir. Em suma, o conceito de agência é uma lente pela qual podemos entender o exercício docente, a escola, a educação e a sociedade. O conceito de agência é um micro que nos fornece as lentes para compreender o macro.

É importante, também, frisar que conceituar agência de forma a ampliar nosso entendimento de um sujeito em contexto se apoia no entendimento de práxis elaborado por Freire e já abordado neste texto, pois esse conceito não se apoia em uma teoria alocada no puro abstrato, mas descreve as práticas dos professores, que, por sua vez, informam a teoria aqui desenvolvida.

Em virtude disso, escolhi dedicar esta seção à conceituação de agência elaborada pelos participantes da pesquisa, tendo como perspectiva entender como esse microcosmo de interpretação colabora para entender o macrocosmo de percepções envolvidas nas teorizações de agência fornecidas até aqui, e na tentativa de conceber elaborações próprias ao contexto estudado, com suas peculiaridades e suas demandas.

3.1.1 A agência do professor técnico

Para iniciar a análise, escolho uma abordagem que se aproxima da visão tecnicista e neoliberal da agência do professor em formação, fornecida pelo fragmento extraído da entrevista com Fernanda, o qual reproduzo abaixo:

Fernanda: Agência seria o desenvolvimento, o desempenho que você tem durante o curso. Os passos que você dá dentro das coisas que são requeridas para você realizar. Eu acho que, de acordo com a minha experiência pessoal, nós recebemos muito *input*, muita orientação, recebemos muita teoria, muita coisa prática também, e nós temos muito respaldo para fazer bem o curso e... Só no primeiro estágio que eu achei a professora mais distante pelo jeito dela de ensinar, que ela deixava a gente mais livre. Nessa hora a gente quer o professor mais perto. "Não sei. Nunca fiz, e agora?". A gente sempre vai precisar estar falando, né. De como tá o estágio, está enfrentando no estágio, na escola. Comentaram da necessidade da gente ter um psicólogo. Eu acho que não tem necessidade disso. Acho que a necessidade é a gente ter mais tempo com professor de estágio, e vai poder ouvir todo mundo. Em duas horas de tempo a gente não pode conversar, tirar as dúvidas. Professor, aconteceu isso, qual é a ideia que você dá para a gente? É um tempo de reciclagem, de renovar as forças. Eu acho que tem que ser mais focado. Junto. Não precisa de psicólogo, nem de hospital. (25/08/2017)

ENTR – Fernanda – Trecho 1

Em primeiro lugar, me chamam atenção três palavras-chave do depoimento da aluna: desempenho, *input* e reciclagem. Na minha leitura, a palavra desempenho está altamente vinculada ao vocabulário tecnicista e neoliberal, pois entende o professor como um transmissor de conteúdos preestabelecidos, medidos e controlados. Em tal visão, a prática do professor se destina à medição e ao controle, bem como dos processos educacionais de modo a se ter uma maior condição de manter resultados condizentes com o *status* de ideologia neoliberal dominante.

Já quanto à segunda palavra-chave, minha leitura é de um professor que recebe em sua formação o que a aluna chama de *input*, ou seja, os insumos ou conteúdos de entrada que são compreendidos/ absorvidos

para que se exerça a profissão. Em Linguística Aplicada, a hipótese do *input* para aquisição de segunda língua desenvolvida por Krashen (1985, apud PAIVA, 2014) prevê que só existe uma forma de adquirir a língua: compreender mensagens orais ou escritas, isto é, receber *input* compreensível. O *output*, isto é, falar ou escrever mensagens emergirá naturalmente como resultado do *input*. A aluna pode estar se referindo a essa teoria quando utiliza a palavra *input* para descrever o processo de formação na universidade. Isso me leva à interpretação de que a agência, na visão da aluna, é o *output*, ou, conforme denominado pela aluna, o desempenho que emerge da formação docente. Tal visão diminui o papel do professor em formação como um protagonista de sua prática, atribuindo-lhe pouca ou nenhuma oportunidade para a criação ou a inovação, pois desconsidera seu papel como um agente que traduz esse processo. Nesse sentido, para que se obtenha um resultado adequado, é necessário o insumo eficaz, pois o professor apresentará os resultados conforme aquilo que lhe foi estabelecido.

Quanto à palavra reciclagem, também é vinculada, no setor empresarial, a pessoas e, fora dele, geralmente se refere a coisas. Em ambos os casos, existe uma diminuição da agência humana ao se desconsiderar o papel ativo do sujeito que passa por um processo de atualização ou mesmo de novas aprendizagens.

Quanto a outros aspectos, evidencio a importância dada à relação com o professor formador, o que demonstra o caráter relacional da construção da agência conforme a abordagem ecológica de Biesta, Prestley e Robinson (2015). A aluna comenta que o professor formador precisa estar mais disponível para orientar e discutir as decisões tomadas em sala de aula, alicerçando a formação do estagiário. Ela enfatiza que a única professora formadora que esteve mais distante foi a professora que ministrou a disciplina de Estágio I, portanto, no geral, ela demonstra estar satisfeita com essa relação para a construção de sua agência. Também lamenta haver apenas duas horas semanais para que tal relação se desenvolva, o que corresponde à aula de Estágio

Supervisionado. Contudo, uma visão mais particularizada foi fornecida por mim, quando me disponibilizei a conduzir reuniões semanais com cada dupla de estagiários com o intuito de discutir especificamente as atividades e a realização do estágio. Em tais reuniões, os alunos também discutiam suas dificuldades e tínhamos a oportunidade de muito diálogo para que pudéssemos chegar juntos ao enfrentamento das questões mais desafiadoras, tais como a indisciplina, a falta de recursos, o grande número de alunos por sala, dentre outros.

Em meu ponto de vista, essa definição de agência implica em uma limitação do papel do professor a ser um replicador de teorias transmitidas pelo professor formador, que é quem que lhe proporciona as teorias. Dessa maneira, o professor, esteja ele em formação inicial ou continuada, e sendo um técnico, cujo desempenho será mensurado ao final do ciclo, não tem a atribuição de desenvolver-se reflexivamente, mas depende sempre do olhar externo de um outro ou de uma teoria preestabelecida. Ainda que a reflexão possa estar atrelada a um outro, a agência do professor não se limita a atender às expectativas dessa voz externa. O papel atribuído a esse professor passivo e técnico é o de conduíte entre a informação ou teoria ao estudante, em uma pedagogia de transmissão (KUMARAVADIELU, 2003, 2012b). Dessa perspectiva, a educação e a escola refratam aspectos da sociedade neoliberal, trabalhando por resultados eficientes de todas as suas instâncias para manter a sua lógica funcionando.

3.1.2 A agência do professor “herói”

Friso que a palavra herói remete à epígrafe do capítulo 1 desta obra, em que um professor da rede pública de ensino lamenta não poder corresponder à expectativa de que atue como um herói, caracterizando um tipo romântico de agência encontrado na fala de quatro alunos participantes da pesquisa.

A meu ver, esse tipo de agência é limitante porque reitera a frustração e impossibilidade de agir, responsabilizando apenas o professor por situações que deveriam estar compreendidas como possibilidades de questionamento e transformação da estrutura escolar e educacional que se quer na sociedade.

Na fala de Karine abaixo, ela se refere de forma semelhante a uma agência tecnicista da seção anterior, mas acrescenta alguns elementos do contexto. Ela fala sobre agência como a capacidade ou estratégia de “passar” ou “transmitir” conteúdos em sala de aula para aqueles 30 a 40 alunos, com os poucos recursos disponíveis, desvinculando-se de outros atores da relação, como a coordenação, a direção, o currículo, a escola e a sua formação, por exemplo.

Reproduzo a fala da aluna a seguir:

Para mim, agência, quando falou agência eu não imaginei absolutamente nada nada nada fora da sala de aula. Para mim eu vi a agência dentro da sala de aula com o recurso que eu tenho e com os alunos que eu tenho que trabalhar. Eu não imaginei diretor, coordenador, não pensei no ambiente escolar. Eu pensei na sala de aula. Pensei nos alunos e pensei como estratégia mesmo de passar um determinado conteúdo para aqueles alunos, 30, 40 com o que eu tenho de recurso. Para mim isso foi agência. 24/08/2017

ENTR – Karine – Trecho 2

Para Karine, essa realidade enfatizada, como o isolamento, a falta de recursos e a sala de aula cheia são desafios que devem ser superados pelo professor. Apesar de tudo isso, é preciso ter estratégias que vão favorecer ou limitar o trabalho. Esse professor age apesar de tudo, apesar das condições precárias. Não importam para ele as questões de seu entorno, sejam elas do ambiente escolar ou do mundo, pois o trabalho precisa ser feito sem maiores problematizações. A escola e a educação, nessa concepção de agência, existem para que os cidadãos permaneçam acríticos provando serem capazes de se educar apesar de todos os problemas enfrentados.

Do meu ponto de vista, trata-se de uma visão que fortalece a ideologia dominante de que o professor necessita agir sozinho, sem que o sistema mude. O indivíduo, portanto, vale mais do que a estrutura nessa visão de mundo.

A fala da aluna estagiária Regina é ainda mais contundente no que diz respeito a superar os desafios e se tornar um professor “herói”, apesar das condições:

Regina: Agência de professor, então, é como eu falei antes, no pouco tempo que eu conheci sobre o tema sobre agenciamento sobre professor agenciador eu acredito pelo pouquinho que eu li, foi muito pouco, que é um professor transformador. É um professor que tenta transformar o meio, o aluno, mas existe muita coisa que pode atrapalhar ou que pode contribuir para isso. Ele é transformador no sentido de que ele vai transformar o aluno, **ele vai mudar o aluno para que o aluno seja mais crítico, mais reflexivo** porque o professor que é o agenciador, ele tem que atuar, não é isso? Ele tem que modificar o meio do aluno com que ele trabalha. Ele pode enfrentar muitas coisas para que isso aconteça. Uma das coisas talvez seja o que eu falei antes, ele pode ter problemas por causa da sala cheia. Eu não sei se é bem isso realmente, eu tenho pouco conhecimento. (24/09/2017)

ENTR – Regina – Trecho 3

Regina afirma que o professor agenciador é capaz de transformar o meio, a estrutura na qual o aluno vive, o que, do ponto de vista prático, pode ser impossível. Do ponto de vista metafórico, entretanto, Regina pode estar se referindo a uma mudança individual do aluno, promovida por uma prática do professor, quando apresenta um objetivo crítico em relação a ele, que é o de transformá-lo em um aluno crítico e reflexivo, o que significaria dizer que a criticidade muda a maneira como o aluno interpreta o seu entorno.

Ainda nesse sentido, a fala de Mariana, apesar de valorizar a formação do professor como um agente reflexivo e crítico para que sua atuação possa ser, também, reflexiva e crítica, tem o apontamento

de implicar uma agência mais ou menos profunda, de acordo com a capacidade do professor de contornar os desafios:

Mariana: Acho que vem da formação, conta sim que tipo de formação, como foi dada essa formação. Se esse professor, hoje professor e antes como aluno teve essa oportunidade de conhecer as possibilidades e a necessidade de ele ser um agente reflexivo-crítico na sala de aula e também do posicionamento, eu creio de querer também de se desafiar a ser assim na sala de aula.

Pesquisadora: A professora não teve a sua formação. É mais difícil? Ela nunca vai alcançar agência? Ou é mais difícil de ela desenvolver?

Mariana: Não, alcança. Alcança também porque nós temos valores, temos uma identidade. Às vezes você não teve na formação mas quando ele vai para sala, ele quer mudar um pouco aquele aluno ou, porque acho que qualquer professor, mesmo que esteja cansado, mas se tem algum aluno problemático, ele vai criar algum método, ele vai fazer algo para que aquele aluno se interesse, ou no mínimo para que aquele aluno não perturbe a aula. Isso é uma agência, eu acredito. Então, mesmo que não seja tão focado na formação, acontece que alguns professores, devido ao tempo, ao cansaço, são mais, tem uma agência mais, como posso dizer, mais profunda que outros. (24/08/2017)

ENTR – Mariana – Trecho 4

Para Mariana, portanto, existem dois tipos de agência. Em primeiro lugar, existe a agência ligada a uma práxis, ou seja, uma relação teórico-prática com uma leitura crítica e problematizadora de mundo, que surge em sua formação, o que pode ser entendido tanto como a formação inicial quanto a continuada. Por outro lado, existe o segundo tipo de agência, que é a agência da cotidianidade, adquirida quando o professor não teve uma formação que o levou para a conscientização sobre a necessidade de agir crítica e reflexivamente. Esse professor pode alcançar a agência por meio da superação dos obstáculos da cotidianidade de sua sala de aula, tal como um aluno indisciplinado que atrapalha o andamento da aula. Esse segundo tipo de agência, portanto, pode ser entendido como as estratégias que o professor utiliza para vencer os desafios impostos pelo cotidiano, mesmo que essas estratégias não envolvam a promoção de um pensamento crítico para si próprio ou para os alunos.

A formulação do conceito de agência como uma cotidianidade de desafios a serem transpostos é semelhante no comentário de Vanessa, transcrito abaixo:

Vanessa: Eu creio que seja a capacidade não sei nem se a capacidade mas é a capacidade do professor tentar driblar esse sistema esses problemas esses desafios que nós teremos que os professores têm que são turmas carga horária pequena e outros fatores né também que podem influenciar a não aprendizagem do inglês e eu creio que seja isso a capacidade do professor como ele lidar com isso como que ele consegue passar por isso como que ele quais são as técnicas ou estratégias.

Pesquisadora: Tem um jeito de aprender a fazer isso? Ou varia de pessoa para pessoa?

Vanessa: Creio que depende muito de pessoa para pessoa porque principalmente eu acho que depende muito do que o professor enfim da visão de professor, da identidade dele como professor, se ele para para refletir. Como eu já falei, se planejou uma aula e não deu certo naquela turma é muito cheia e aí continuar dando aquela mesma aula naquela turma cheia mesmo não funcionando, continuar tipo fazendo vista grossa com esses problemas eu creio que não seja assim uma característica de um professor agente. (16/09/2017)

ENTR – Vanessa – Trecho 4

Como se apreende da resposta de Vanessa, a ação do professor não provoca questionamentos ou problematizações ao sistema, apenas age apesar dele, driblando-o ou contornando-o. Técnicas ou estratégias, conforme mencionado por Vanessa, estão localizados no plano da metodologia de ensino, não em uma articulação teórico-prática, embora a aluna reconheça que a reflexão que leva à ação esteja enraizada na identidade do professor, e, portanto, pode estar amparada em sua filosofia de ensino e em seu modo de entender a si mesmo e o mundo em que atua.

3.1.3 A agência do professor sensível ao aluno: diálogo freireano

Estar com o aluno é uma das premissas básicas de desconstrução da educação bancária denunciada por Freire. Aprender com os alunos, estar aberto aos conhecimentos e culturas trazidos por eles para a sala de aula, e aprender a colocar tais conhecimentos e práticas em diálogo com os conhecimentos e valores escolares fazem parte do trabalho do professor que é sensível ao aluno, tendo nele o ponto de partida para o seu trabalho. Assim, são listados nesta seção os depoimentos de três participantes que foram conduzidos nesse sentido. A primeira fala aqui transcrita é a de Artur, participante do grupo 1:

Artur: Agência do professor... Primeiramente, não é o professor, aquela ideia que a gente tem do professor num patamar acima do aluno. É quando o professor se coloca no lugar do aluno. O que acontece na maioria das vezes é que o professor se esquece que ele já foi aluno um dia. A gente vê isso não só aqui na universidade, na escola também. Então, acho que quando o professor se coloca no lugar do aluno, ele se nivela. Ele se coloca no mesmo nível que o aluno. Essa interação entre o aluno e o professor fica meio que igual, porque é o professor que vai sentir, "O aluno está com essa dificuldade. "Eu não tive essa dificuldade, mas eu tive algo parecido". Muito mais do que o cara chegar lá na frente, ele se colocar no lugar do aluno. Ele nunca se esquecer que um dia ele foi aluno na vida. Entupir o aluno de regras, de teorias. Sabe? É quando o professor se coloca no lugar do aluno. Eu acho que aí há um equilíbrio. O aluno vai perceber, "Nossa! Esse já sentiu a minha dor, passou por isso". Ou, "Nossa! Esse aluno está com essa dificuldade!" não simplesmente aluno por aluno. Mas uma turma, se está com essa dificuldade, vamos trabalhar dessa forma. Talvez dê certo. Ou, se não der, a gente caça um outro meio. Então, um professor agente é um professor que se coloca no lugar do aluno.

Pesquisadora: Como essa agência é possível de ser desenvolvida?

(silêncio)

Pesquisadora: O professor consegue agir sozinho? Vem dele sozinho?

Artur: Pode ser que seja intrínseco, isso seja natural do professor. Ou não, né. Talvez eu esteja falando algo que seja fora da realidade, mas o professor não age sozinho. Quando ele se vê no lugar do aluno, tem dois agentes. O professor e o aluno. (25/08/2017)

ENTR – Artur – Trecho 5

Conforme Biesta, Priestley e Robinson (2015), a construção da agência não é apenas temporal, ela é também relacional. Nesse sentido, na fala de Artur predomina a relação entre o professor e o aluno como base para a construção da agência, o que caracterizará as ações do professor para que atinja o objetivo do ensino, isto é, alcançar o aluno. Por isso, colocar-se no lugar do aluno é tanto um exercício que se contrapõe à hierarquização de papéis (colocar-se no mesmo nível do aluno), subentendida na educação tradicional, quanto um exercício de diálogo, basilar para a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996/2009). Esse diálogo se inicia com o respeito às diferenças entre o professor e o aluno, entre seus conhecimentos, construídos em torno de suas experiências e de sua realidade social. A seguir, esse diálogo se sustenta na segurança em não saber tudo. Assim como o aluno, o professor não dispõe de todo o conhecimento, porém sabe algo ao mesmo tempo em que ignora algo, o que ressalta a sua incompletude que aponta um caminho para conhecer mais, como se identifica na fala de Carmen:

Carmen: A gente não aprende nada e a gente não aprende nada e aprende tudo porque você vai emendando uma coisa na outra e vai chegando mais coisa e aí você pensa "Não aprendi nada disso", mas quando você pensa que não aprendeu aquilo ali mas já apareceu outra que você não sabia. A gente nunca vai saber de tudo. (21/09/2017)

ENTR – Carmen – Trecho 6

Freire (1996/2009) explica que a incompletude do saber se complementa, tendo como base a disponibilidade ao diálogo, na abertura crítica para o outro, de modo a torná-la um objeto de sua reflexão crítica. Tal reflexão permitirá a construção de novos conhecimentos que levarão a outros caminhos a serem percorridos com uma postura ética e política. Essa é a base para uma prática pedagógica fundada no inacabado, que pulsa para o novo.

A reflexão sobre o saber do outro leva também à reflexão sobre a materialidade do entorno em que esse outro vive (FREIRE, 2009). Conhecer essa realidade sustenta uma prática pedagógica mais significativa e dotada de compromisso social, como aponta a fala do professor Igor, ao definir agência e o papel do professor agenciador:

Igor: Sim. O professor agenciador então é o professor ligado [três segundos de pausa] profundamente, não vou dizer profundamente, mas minimamente ligado às questões cotidianas que ele enfrenta. Não só ele, mas que ele enfrenta, os alunos enfrentam, por exemplo, para chegar à escola.

Pesquisadora: E para se manter nela.

Igor: Eu acho que se você, se o professor tiver... Não precisa ser a fome em (cidade), a fome no (estado), ou a crise hídrica em São Paulo. Não. Se você for capaz de se conectar na maneira como eu saio de casa para chegar na escola, então... Quais são as questões que eu atravesso. Aí, né, que tem um problema aqui, se eu for capaz de discutir lá, se for capaz de torná-los objeto de reflexão, eu acho que eu estou sendo um professor agenciador que você está chamando aí. E eu diria que eu sou militante, eu sou o professor que está na militância. Então, diria que para a gente fazer, para a gente potencializar o impacto daquilo que a gente faz na sala de aula, a gente precisa ser sensível a essas questões do trajeto de casa para a escola, o que que meu aluno enfrenta. (04/11/2017)

ENTR – Igor – Trecho 7

A ideia levantada por Igor se contrapõe à do professor “herói” que se investe de poder para que uma luta social mais global esteja presente em sua sala de aula (a fome, a crise hídrica), tal qual advoga a Pedagogia Crítica. O que o professor defende é muito mais próximo do letramento crítico que também tem suas origens nos escritos críticos de Freire (1987, 2009), ou seja, realizar uma microação de ruptura com o pensamento tradicional hierarquizante de que a escola não precisa entender de onde vem o aluno para que esse aluno seja contemplado em seu discurso. Para uma pedagogia do diálogo é essencial entender o entorno ecológico, social e econômico em que vivemos, tal qual afirma Freire (1996/2009), porque assim é possível entender o aluno também em sua individualidade. Dessa forma, o professor tem

a possibilidade de se tornar o que Igor nomeia como “militante”, o que a meu ver está conectado a uma responsabilidade social de fazer valer o pensamento dos alunos em sua realidade e diversidade.

Nessa mesma direção encontra-se a definição de agência para Érica, no excerto reproduzido abaixo:

Érica: Agência do professor, na minha opinião como eu já falei antes, é o professor ser ativo. Você ser um professor que vai fazer diferença na hora do ensino. No caso, quando eu recebo um conteúdo para ministrar, para mim, deixa eu ver se eu consigo explicar, essa pergunta é meio difícil...Eu vou explicar, um conteúdo, para poder... Usar o conteúdo. Eu percebo o conteúdo do livro didático sobre sei lá tecnologia... Aí eu fazer como um professor, um professor agenciador, fazer com que esse conteúdo ele se aproxime muito dos alunos, sabe? Habituar a transformar esse conteúdo, não pegar e jogar em cima dos alunos... E fazer tipo assim observar, se tiver, claro oportunidade e subsídio para isso, poder observar como eu vou fazer... Tendo essa sensibilidade, como um professor agenciador, essa sensibilidade de olhar para a minha sala e pensar dá pensar se eu tenho possibilidade de fazer isso com todo mundo? Tem aluno que é de tal jeito, eu posso mudar alguma coisa? E tal... Eu acho que seria esse o papel de um profissional sensível a isso, o professor agenciador. (18/09/2017)

ENTR – Érica – Trecho 8

A definição de agência como ser ativo não me parece uma redundância, mas uma contraposição ao sentido de professor passivo, uma posição alicerçada na educação tecnicista que trata o professor como um centralizador e transmissor de conteúdos, que “joga conteúdos nos alunos”, tal como é dito por Érica em sua resposta. A aluna caracteriza o ofício do professor como um tradutor que transforma os conteúdos, mesmo quando a realidade de sua escola ou das expectativas educacionais refletem um conteudismo, em atividades significativas para os alunos, traduzidas para a linguagem dos alunos para que esses se engajem com o que aprendem. Esse tipo de agência se apoia no princípio globalizante do pós-transmissão na formação de professores elaborado por Kumaravadivelu (2012b), em que se busca fazer com que os professores sejam reflexivos, pensando sobre o

ensino em seus princípios, práticas e processos, e trazem criatividade, arte e sensibilidade ao contexto da sala de aula. O resultado do princípio da pós-transmissão se manifesta em diversificadas atitudes que colaboram para uma aprendizagem que se coaduna com o cotidiano dos alunos. Essa concepção de agência como criatividade, tradução e sensibilidade ao contexto se encaixa no papel do professor reflexivo (KUMARAVADIVELU, 2003; SCHÖN, 1984). Para exemplificar, essa mesma aluna, em outra parte da entrevista, afirmou que no currículo de uma das escolas em que trabalha⁶⁴ existia o preparatório para o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), mas ela transformava os exercícios de modo que os alunos não soubessem que se tratava do TOEFL, entendendo que aquilo reduziria o filtro afetivo dos estudantes e eles se sairiam melhor nos exames. Essa adaptação de exames e preparatórios por parte de professores aparece também na pesquisa empírica realizada por Biesta, Priestley e Robinson (2015) em seu mapeamento da agência de professores na Escócia, para os quais se demonstra um aspecto de agência em sua dimensão prático-avaliativa como uma transformação de materiais e recursos disponíveis.

O prisma freireano da concepção de Érica se funda na sensibilidade do professor em estar aberto às necessidades do aluno para desenvolver o seu trabalho. O papel do professor aqui é fazer uma tradução para os alunos e estar sensível à realidade deles. Estar preocupada em fazer a diferença, como dito por Érica, considerando o aspecto estrutural da agência em sua dimensão prático-avaliativa, carrega uma crítica ao sistema educacional tradicional que desestimula inovações na sala de aula, o que relega aos professores o papel de fazer “mais do mesmo” e ver a sua agência diminuída. Fazer a diferença no ensino é a defesa de Micolli (2016), segundo a qual tal preocupação faz parte fundamental do ofício do professor de língua estrangeira, contribuindo para uma educação transformadora. Ainda que pequena, a diferença

64 Érica, na época da pesquisa, já tinha experiência como professora de Inglês em escolas de educação básica e em institutos de idiomas.

precisa estar nos objetivos de ensinar línguas: seja na inspiração aos alunos, em uma pequena mudança de atitude como sentar-se mais à frente na sala para prestar atenção à aula, ou em um sentido maior encontrado pelo aluno na aula de Língua Inglesa (MICOLLI, 2016, p. 34).

3.1.4 A agência do professor crítico

Segundo Shor (1999), a criticidade, nos pressupostos do letramento crítico, envolve a leitura e a escrita de textos no processo de nos tornarmos cientes da experiência historicamente construída sob relações de poder particulares. Para Jordão (2013), nesses mesmos pressupostos a escola favorece o confronto de procedimentos interpretativos que permitem o questionamento e a problematização de sistemas sociais que hierarquizam sujeitos e saberes, o que torna possível a indagação sobre os sentidos do mundo e seus processos de produção, compartilhamento e renovação. Acrescento, também, o sentido de letramento crítico como genealogia, proposto por Menezes de Souza (2011a) com base em Freire, em sua defesa de um exercício crítico para entender porque pensamos o que pensamos.

A partir disso, evidencia-se na fala de Carmen a relação entre a reflexão e a criticidade. Como apontado anteriormente, os modelos de professor reflexivo e agenciador não são contrapostos, mas complementares. A prática reflexiva dá subsídios para uma prática crítica, isto é, aquela que reflete, situa, significa e interpreta a pluralidade de possibilidades de uma prática pedagógica. Para continuar a análise, transcrevo abaixo a resposta de Carmen sobre a definição de agência:

Carmen: Eu acho, como a menina falou um dia desses, é agir. Eu acho que é agir antes de tudo, você primeiro saber analisar as suas ações, saber parar e refletir o que você está fazendo. Refletir traz criticidade. Questiona o que é que está bom o que que está ruim o que que pode ser alterado e alterar isso. Eu acredito que seja a parte final do seu repensar do rever suas atitudes e as suas falas como pessoa e como profissional. Eu não trago isso só para o professor não porque eu acho que a gente como pessoa para trazer um mundo melhor a gente tem que refletir as nossas ações. Ver o que que está bom o que que a gente pode melhorar. A gente sempre pode melhorar como a pessoa, a gente tem que ver que o mundo está tão difícil hoje e que se a gente não se policiar a gente vai pensar que é normal tudo de ruim que está acontecendo no mundo.

ENTR – Carmen (21/09/2017) – Trecho 9

Na primeira parte da resposta, Carmen acentua a prática reflexiva como uma ferramenta de aprimoramento do trabalho do professor, mas também ressalta que ela pode se tornar um instrumento de aprimoramento pessoal, pressupondo uma visão holística da identidade docente. Em um segundo momento, Carmen argumenta que a sala de aula está no mundo, revelando que as ações de melhoria através da prática reflexiva não se debruçam apenas à prática em sala de aula com um fim nela mesma, mas refrata questões que atravessam os muros da escola. Neste mundo ao qual Carmen alude há uma série de problemas e desafios que não devem ser ignorados pela escola nem pelo professor em suas práticas, mas devem ser tratados de alguma maneira. Na fala de Carmen, cabe ao professor pelo menos não normalizar/naturalizar as questões do mundo, o que pode ser compreendido como uma ação de desconstrução de interpretações favorecida pelo espaço da escola, como elucidada Jordão (2013), um exercício de criticidade. O policiamento para não normalizar/naturalizar pode ser alcançado pela prática genealógica do letramento crítico exposto por Menezes de Souza (2011a), em que se defende uma prática de busca de compreensão dos significados que construímos, inseridos nas comunidades interpretativas às quais nos vinculamos, isto é, o “ler-se lendo”, entender por que se pensa como se pensa dentro de uma coletividade de prática social letrada.

Tal exercício pode se estender tanto a problemas externos à sala de aula da esfera local da comunidade escolar quanto a questões a serem enfrentadas na esfera global, como a cidade, o país ou o planeta. Tratar dos desafios nas mais diversas esferas, não tratando a escola como se estivesse deslocada do mundo, é uma prática crítica de situar o aluno como um agente do mundo em que vive, sendo convidado a pensá-lo, discuti-lo, problematizá-lo e transformá-lo.

Também em um sentido crítico, o professor Flávio sintetizou agência como poder, coincidindo com a formulação teórica de Giddens (2003), quando este afirma que toda ação de um indivíduo abrange poder no senso de capacidade transformadora dos sujeitos, vinculado à sua intenção. Essa visão contrasta com aquela em que o poder é concebido, como, por exemplo, em Foucault, como sendo imanente da sociedade e da comunidade, não do indivíduo. Flávio continua sua afirmação de agência como poder que, inclusive, pode ser compartilhado, empregando o termo “empoderar” como sinônimo de exercício de agência na docência. Vejamos abaixo o excerto em que Flávio define agência para a análise:

Pesquisadora: Flávio, então o que é agência do professor na sua visão?

Flávio: Poder.

Pesquisadora: Como você desenvolve agência?

Flávio: Como eu falei. É... Mostrando para ele que nenhuma teoria vem do nada, nenhuma teoria serve para nada. É o que eu faço na educação básica, (você tem na) formação de professor. Empoderar um aluno significa exatamente dar condições para ele escolher que tipo de professor ele quer ser. Mas é consciente. Ele quer ser tradicional? Seja! Eu tenho o mesmo nível de formação que você, eu sou um par, seria antiético se eu dissesse que isso está errado. O meu problema não é com o professor que dá aula tradicional entre aspas. Agora ele tem que saber que aquilo é tradicional e porque ele está fazendo aquilo. A que interesse ele está servindo, que tipo de coisa e implicações aquilo tem para o aluno dele. Eu acho que ensinar um aluno é provocar ele. Mostrar que não existe nada que vem no vácuo.

ENTR - Flávio (04/11/2017) – Trecho 10

Em primeiro lugar, para o exercício da agência, Flávio pressupõe uma relação de empoderamento em que o professor formador fornece subsídios ao professor em formação, o que também acontece na relação entre o professor da educação básica e seus estudantes. Isto é importante de ressaltar porque parece assentado na Pedagogia Crítica, uma vez que pressupõe as práticas linguísticas como representantes das ideologias que existem de forma apriorística, não havendo, portanto, a possibilidade de uma construção, mas de um desvelamento da verdade, que estaria “lá fora”. Desse modo, o professor formador, ou mesmo o professor da educação básica, enquanto um membro empoderado e numa posição social de ensino, teria o conhecimento da verdade e teria a capacidade de passá-la adiante. Em meu ponto de vista, essa prática, embora tenha uma base crítica, pode se aproximar, em sua forma, de uma pedagogia transmissiva, em que o professor se coloca em uma posição hierárquica superior ao aluno e a ele transmite o conteúdo da verdade. Nas teorizações de letramento crítico, baseadas na construção sociocultural dos sujeitos e da realidade, sempre cabem os questionamentos sobre quem empodera quem, quem decide o que é verdade, com base em quais epistemologias e com quais propósitos (MARTINEZ, 2007; JORDÃO, 2013).

De fato, essa crítica é pertinente quando ressalto que em minhas observações de aulas do professor Flávio, o questionamento ao sistema linguístico e às relações ideológicas que ele refrata foram temas constantes de suas falas, em uma aula sobre prefixos e sufixos em Língua Inglesa para alunos do Ensino Médio. Porém, pelo menos na aula observada, a atividade proposta centrou-se mais nos conhecimentos do professor do que na possibilidade de ação dos alunos. Em um momento da aula, Flávio disse aos alunos que eles poderiam destruir a língua, um ato transformador e inovador no idioma, mas não apresentou atividades em que os alunos pudessem de fato inovar nos usos da língua. Para mim, naquela aula, a agência tanto do professor quanto dos alunos se centralizou no plano discursivo, o que não exclui

a possibilidade de outras atividades mais agenciadoras na sequência de aulas a que não tive acesso pelas limitações da pesquisa⁶⁵.

Em segundo lugar, nessa relação de empoderamento mencionada por Flávio é preciso tornar evidente uma epistemologia e uma práxis, o que pode coincidir ou não com uma construção conjunta entre o professor e seu alunado, levando ao aumento ou à diminuição da agência. Contudo, para Flávio, ter conhecimento desses elementos de verdade basta para resultar em empoderamento, maior intenção sobre as ações dos sujeitos e maior consciência sobre suas implicações e possíveis consequências, não apenas no mundo da sala de aula, como também no mundo social. Nessa perspectiva, ao se ter maior conhecimento de onde se baseia sua epistemologia e sua práxis, a responsabilidade do professor pode ser aumentada, conforme a afirmação de Setton (2002, p. 66):

Na diversidade de referências, na falta de um sistema único, integrado e permanente de valores que oriente a ação, o indivíduo pode ver-se impelido a traçar suas próprias diretrizes de maneira cada vez mais consciente e reflexiva, fazendo uso da razão, refletindo, no sentido dado por Giddens (1994) ao conceito de reflexividade.

No entanto, ao mesmo tempo que confere maior margem de escolhas, maior flexibilidade nas relações, mais referências identitárias, acrescenta, simultaneamente, mais insegurança, mais riscos e mais responsabilidade.

Por fim, acho interessante destacar a concepção de Flávio de que empoderar o aluno é provocá-lo discursivamente, o que, do meu ponto de vista, parece uma pista para um aprendizado mais autônomo por parte do aluno. O professor que provoca o aluno instiga nele uma reflexão e uma ação que pode resultar em maior agência. Presenciei isso na aula observada de Flávio, em seus dizeres sobre a possibilidade de destruir a língua de si e do outro.

65 Tive a oportunidade de observar apenas uma aula de Flávio e um conjunto de aulas, todas sobre o mesmo tema, de Igor.

A concepção de agência elaborada por Lúcia é apoiada na leitura do texto de Biesta, Priestley e Robinson (2014), utilizada nas aulas do curso de Estágio Supervisionado, o que confere, a meu ver, uma menor interpretação pessoal dessa aluna e maior adesão ao que lhe foi sugerido pelo texto. Para análise, exponho a seguir a sua definição:

Lúcia: Eu demorei para, agora é que eu tô começando a assimilar um pouco mais essa questão de agência porque eu não tinha nenhuma leitura, nunca tinha ouvido falar sobre isso, né. Então seria um pouco dessa autonomia do professor de tomar determinadas posições dentro da sala de aula, dele saber que ele tem essa liberdade no papel que ele exerce, ele pode fazer isso. Eu gostei dessa relação do social, do contexto e a influência que ele tem nas ações do professor porque o professor pode ser levado pelo meio ou ele pode atuar se posicionando como um agente de transformação, de tentar ver uma realidade e agir naquela realidade para alcançar determinados objetivos.

ENTR - Lúcia (20/09/2017) – Trecho 12

Tal concepção equaliza agência com liberdade para agir e tomar determinadas posições em um contexto, de acordo com determinados objetivos que, a meu ver, são estabelecidos pelo professor conforme suas visões de mundo, suas experiências vividas e suas projeções para o futuro.

Retomo abaixo a concepção de Igor para agência, já abordada anteriormente, no intuito de focalizar uma outra questão. Nela, Igor considera o papel do professor como a de um tradutor das localidades da comunidade acadêmica e um negociador de sentidos para o debate da sala de aula. Para Igor, o professor e a escola devem estar cientes sobre o que acontece na realidade vivenciada pelo aluno, conforme se sustenta nas suas afirmações reproduzidas abaixo:

Igor: Sim. O professor agenciador então é o professor ligado [três segundos de pausa] profundamente, não vou dizer profundamente, mas minimamente ligado às questões cotidianas que ele enfrenta. Não só ele, mas que ele enfrente, os alunos enfrentam, por exemplo, para chegar à escola.

Pesquisadora: E para se manter nela.

Igor: Eu acho que se você, se o professor tiver... Não precisa ser a fome em (cidade), a fome no (estado), ou a crise hídrica em São Paulo. Não. Se você for capaz de se conectar na maneira como eu saio de casa para chegar na escola, então... Quais são as questões que eu atravesso. Aí, né, que tem um problema aqui, se eu for capaz de discutir lá, se for capaz de torná-los objeto de reflexão, eu acho que eu estou sendo um professor agenciador que você está chamando aí. E eu diria que eu sou militante, eu sou o professor que está na militância. Então, diria que para a gente fazer, para a gente potencializar o impacto daquilo que a gente faz na sala de aula, a gente precisa ser sensível a essas questões do trajeto de casa para a escola, o que que meu aluno enfrenta.

Pesquisadora: É uma boa metáfora.

ENTR – Igor (31/10/2017) – Trecho 13

A dimensão prático-avaliativa também aparece no trecho destacado acima, retirado da entrevista de Igor, no qual ele apresenta uma definição de agência docente como uma prática de mediação dos sentidos do cotidiano dos alunos, a partir do que eles vivenciam para chegar à escola. O que se entende por chegar à escola abre-se para duas interpretações possíveis: em primeiro lugar, deslocar-se pela cidade para dirigir-se à escola, o que implica em entender a lógica urbana de distribuição das pessoas em áreas mais ou menos bem cuidadas e a infraestrutura de transporte para que seus cidadãos atuem em suas atividades; em segundo, as experiências vividas pelo aluno em sua trajetória, na família, na comunidade, na cidade, no país e no mundo, que serão utilizadas como conhecimentos prévios para a construção de conhecimentos escolares e científicos.

O professor agenciador, nessa visão, é um agente negociador de sentidos que viabiliza a construção e a interpretação de significados em classe e na comunidade escolar, a partir de suas vivências

individuais e coletivas que seguem ou rompem padrões sociais. Esse profissional torna visíveis semelhanças e diferenças a partir da rotina do aluno, fazendo com que ele possa enxergar o global a partir de si mesmo. Ressalto que se trata de uma visão freireana de docência para a agência, aquela que, articulando a experiência social do aluno como indivíduo aos saberes curriculares, possibilita a alunos e professores a oportunidade de exercício da criticidade.

Igor contrapõe as questões do cotidiano local a questões mais estruturais e globais, exemplificando com a fome na cidade e no estado onde os dados foram gerados e a crise hídrica em São Paulo. É fato que o cotidiano local também é estrutural, mas me parece que agir sobre ele é mais próximo a uma microação embutida em uma epistemologia mais fluida de criticidade do que a racionalidade macro que está implicada nas questões mais globais tratadas no âmbito político e econômico citados pelo professor. Estar ciente de questões locais é para o professor um exercício de agência, a meu ver, por estar inserido em um rol de possibilidades de ação e compreensão alcançáveis no dia-a-dia, no plano do factível.

3.2 DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO DE AGÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PROPOSTA DOS LETRAMENTOS

Nesta seção, destaco os desafios ao desenvolvimento de agência no que concerne ao ensino de Língua Inglesa no contexto investigado. Entendo desafios como situações difíceis ou momentos que dificultem a compreensão, a emergência e o desenvolvimento da agência entre os participantes.

3.2.1 Desafio 1: A perspectiva neoliberal no desenvolvimento da agência

A formação de professores de uma perspectiva neoliberal imputa aos professores os discursos de fracasso, uma vez que a profissão docente não está entre as mais bem remuneradas e prestigiadas, mesmo sendo o inglês um veículo da globalização neoliberal. Com base nessa lógica, o desprestígio e a falta de ânimo são notáveis até mesmo entre os professores das escolas-campo, cujo papel de colaborar para a formação do novo professor é substituído pelo de confrontar a formação e a motivação do estudante estagiário, como ocorre no relato de Lúcia transcrito abaixo:

Lúcia: Sim. Como no estágio, nosso primeiro estágio a gente chegou na sala de aula, estava lá eu e meu colega. Vários professores da sala chegaram e perguntaram, “O que que vocês estão fazendo aqui? Vocês são jovens! Por que que vocês escolheram licenciatura? Isso não dá futuro, vão fazer outras coisas” A gente olhou um para cara do outro e ficou caladinho, ficou pensando “Poxa vida! Isso é recepção?! Primeiro estágio com professores experientes. Me deu um desânimo, não para a gente desistir, mas aquele pensamento, “Poxa vida! Por que que eles estão dizendo isso para nós? Com certeza não devem estar felizes com o trabalho deles para falarem isso”. (20/09/2017)

ENTR – Lúcia – Trecho 14

A aluna cita que os demais professores da escola-campo, ao invés de exercerem o papel de colaboradores de sua aprendizagem profissional, tiveram a atitude de desencorajar as atividades dela e as de seu colega de estágio. Julgo importante ressaltar que não se podem ignorar as dificuldades da profissão docente, muitas delas originadas em questões que antecedem a ação do professor em sua prática pedagógica. Mas alerto que tal posicionamento assegura o desenvolvimento da agência a partir de uma perspectiva individualista, compatível com a visão neoliberal de profissionalismo e sucesso

pessoal, ou seja, traduzido em ganho financeiro. Os professores em questão exibem que o estudo pedagógico e a profissão docente não “dão futuro”. Ou seja, no meu entender, não contribuem para uma satisfação pessoal e financeira condizentes com as expectativas sociais do mundo contemporâneo, em que a lógica neoliberal estabelece uma hierarquia de competição e exibição de sucesso social como sendo os motores da vida.

O episódio relatado ocorreu em semestre anterior àquele em que os dados foram gerados, mas é relativo a uma faceta recorrente na formação de professores, a perspectiva neoliberal da agência docente, sustentada por um entendimento acrítico da organização social, que relega a educação e a formação crítica a um local de desprezo e incentiva seus profissionais a resistirem ao pensamento crítico que poderia conduzir a transformações coletivas com melhorias de políticas educacionais e de práticas pedagógicas. A resistência ao pensamento crítico se traveste de reclamação e desencorajamento aos pares, ocupando um lugar de inibição ao pensamento inovador que poderia engajar os colegas para a busca de soluções coletivas para os problemas enfrentados na escola. Na contramão disso, tal posicionamento encaminha seus profissionais a uma solução individualizada, levando ao desamparo e ao abandono da carreira docente.

Retomando os papéis dos professores diante do percurso sócio-histórico da formação de professores, explicitados no Capítulo 1 deste livro, pode-se inferir que os professores dessa escola-campo exercem seu poder de silenciamento e apassivação dos futuros professores no que se denominou como professor tecnicista, tendo por base epistemológica a educação positivista. Nesse contexto, o professor não tem por expectativa refletir ou questionar suas ações pedagógicas nem a estrutura social sobre a qual seu trabalho se imbrica, mas reproduzir o que lhe foi dado como formação e condição. Dessa maneira, os professores da escola-campo parecem transmitir aos novos

professores a verdade inquestionável, projetada pela ideologia neoliberal, de que não é possível mudar as condições nem as epistemologias sobre as quais se assentam o trabalho pedagógico, tendo como resposta o silêncio constrangido dos estagiários.

Outro dado da perspectiva neoliberal atingindo a agência docente nesta pesquisa ocorreu diante de uma medida de enfrentamento à carga horária reduzida de Inglês⁶⁶, tomada pelos alunos estagiários Artur e Fernanda, durante a oficina temática que ministraram como atividade de estágio. Juntamente com os alunos participantes da oficina, eles planejaram uma campanha de conscientização contra o tráfico humano, tema de suas aulas, que foi divulgada na escola por meio da rede social *Facebook*. Reproduzo abaixo a nota de campo relativa a esse tema:

Os alunos criaram uma página no Facebook com a campanha, mas ela ainda não está acessível ao público porque não está finalizada. Os alunos e os estagiários planejaram que, na semana que vem, os 15 alunos que mais divulgarem a campanha participarão de um sorteio da camiseta que será confeccionada no último dia de aula da oficina.

CAMP - Trecho 15

A atividade, entretanto, se encaixa em uma perspectiva de agência pautada pela ideologia neoliberal, pois estimula a competitividade entre os alunos em prol da distribuição da camiseta que divulgará a própria campanha, em uma espécie de estratégia que se assemelha ao *marketing* e não envolve a comunidade escolar em uma ação conjunta de reflexão acerca do tema do tráfico humano. Busca, portanto, estimular uma performance que tem como meta um resultado de quantificação da visibilidade da campanha por meio da divulgação nas redes sociais e por meio do uso das camisetas por parte dos possíveis participantes.

66 Tratada em uma seção exclusiva mais adiante.

Devemos entender que, neste caso, a dimensão agentiva operacionalizada pelos alunos é provavelmente a iteracional, baseando-se em dois fatores. Em primeiro lugar, e de forma mais geral, reiteram suas experiências prévias não com a educação escolar, mas tomando por base a carga semântica da palavra “campanha”, utilizada para nomear a atividade, após a sugestão do professor Igor de tornar as atividades menos próximas à escolarização e mais próximas à cotidianidade dos estudantes. As campanhas publicitárias ou de caridade podem eventualmente ter como finalidade a promoção da própria instituição de caridade. Em segundo lugar, e com foco mais específico em Fernanda, que se baseia em sua experiência de 25 anos de trabalho com uma organização internacional que lida com crianças de rua. Inclusive, esse foi o motivo que levou Fernanda a escolher se graduar em Língua Inglesa, uma vez que ela já usava inglês para o seu trabalho. O tema selecionado para a oficina e as técnicas de *marketing* na campanha podem ter sido influenciados por essa experiência na organização internacional.

A vigilância com os professores em uma cultura neoliberal de performatividade, que prima por sustentar uma prática controlada para comparar e medir resultados, é denunciada por Biesta, Priestley e Robinson (2015) no contexto europeu e pode ser reconhecida e recontextualizada para os dados aqui discutidos na forma de uma lista de conteúdo programático, desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC)⁶⁷ da cidade onde se situam as escolas campo, a ser ensinado pelos professores, identificada nos relatos dos estagiários e conforme aparece em minha pergunta no trecho abaixo para a aluna Karine:

sumário

67 De acordo com as informações da SEDUC, esse documento, no intuito de auxiliar os professores a organizar sua programação de conteúdos, era uma lista transitória que foi utilizada apenas no ano de 2017, que antecedeu a implementação do Documento Curricular do Estado, fundado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pesquisadora: Você acha que se não tivesse essa planilha a sua capacidade de ação, a sua agência, teria mudança? Teria diferença? Ou é necessário ter mesmo essa planilha?

Karine: Não. Eu acho que é a mesma coisa. Talvez não trabalharia certos tópicos que eu talvez trabalharia outras. Muitas vezes a gente vê eles lá na frente, eles trabalhando um determinado tópico, mas eles precisam de outro, eles precisavam de outra coisa para dar suporte. Eles não entenderiam e eu deveria ter trabalhado determinado vocabulário antes de trabalhar aquilo. A gramática, talvez se trabalhou o presente, ia trabalhar também o passado, mas eles nem viram. Mas quando é assim eu às vezes ensino e aí a gente não coloca que ensinou, né (risos). Ou às vezes coloca, quem registra é o professor. Não sei se ele registra isso. Não sei se faria tanta diferença não ter essa planilha, não. A planilha é o que eles acham que os alunos deveriam aprender e a gente vai passando.

ENTR – Karine - Trecho 16

No discurso da SEDUC, a lista, embora com o objetivo de auxiliar os professores a organizarem suas aulas para um trabalho pedagógico mais eficiente, tinha um aspecto de engessamento e desatualização, que precisou ser superado por um documento mais atualizado e menos diretivo. Foi essa a sensação que eu tive ao ouvir falar sobre a lista a partir dos relatos de diversos estagiários participantes da pesquisa, como Carmen, cuja relação com a professora de sala foi norteadora por essa lista e cujo relato será discutido mais adiante. Ainda assim, tratada como um condicionante da agência por mim, a lista não é suficiente para limitar totalmente a agência dos professores de acordo com Karine, a qual me surpreende ao afirmar que a vigilância a esses conteúdos é falha, uma vez que o registro no diário de classe é feito pelo professor e este pode preenchê-lo com dados que podem ou não ter de fato ocorrido em sala de aula. No entanto, as ações dos professores são pautadas pela lista, no sentido de que o professor pode organizar seus conteúdos de acordo com ela e apenas complementá-los com abordagens que consideram necessárias. Em certa medida, vejo uma possibilidade de exercício da agência da aluna/professora, apesar de a perspectiva neoliberal projetar um controle sobre os pro-

fissionais, porque a aluna parece ter liberdade para transgredir/desviar minimamente o currículo conforme as necessidades dos alunos, o que ocorre a partir da prática reflexiva sobre o seu próprio trabalho.

3.2.2 Desafio 2: A dimensão iterativa e os conflitos entre a escola tradicional reprodutivista e visões inovadoras e transformadoras

Inserida nas instituições que sobre ela interferem, a agência docente sofre influência da epistemologia prevalente no ambiente de trabalho e na forma como os professores compreendem sua atuação pedagógica. A agência de muitos professores parece ser modelada, na dimensão iterativa, pelas tradições epistemológicas preconizadas pela escola tradicional e transmissiva. Qual seja, a de aplicar uma metodologia que organiza conteúdos de forma linear, posicionando o conhecimento teórico como sendo precedente à prática. Além de conhecer e estar inserida em uma tradição escolar que me permite tal observação, para fins de ilustração, retomo a fala da aluna estagiária Karine⁶⁸, demonstrando que se acredita que os conteúdos gramaticais são necessários aos estudantes para melhorar sua performance em outras habilidades linguísticas. É o que se explicita na fala abaixo

Muitas vezes a gente vê eles lá na frente, eles trabalhando um determinado tópico, mas eles precisam de outro, eles precisavam de outra coisa para dar suporte. Eles não entenderiam e eu deveria ter trabalhado determinado vocabulário antes de trabalhar aquilo. A gramática, talvez se trabalhou o presente, ia trabalhar também o passado, mas eles nem viram.

ENTR - Karine – Trecho 17

68 Utilizo este recorte de trecho neste ponto da análise para ilustrar o argumento desenvolvido até o momento, porém, o trecho será analisado em contexto e em sua especificidade mais adiante.

Conforme meu entendimento, essa visão ocorre em interação com crenças sobre o que é o trabalho escolar eficaz, as quais se fundam na experiência do professor como aluno desde a educação básica e, mesmo tendo sido discutidas e desconstruídas nas aulas da universidade e, especificamente, nas aulas de Estágio Supervisionado, não puderam ser revisonadas no trabalho pedagógico de Karine. O fato de ela ter começado o seu trabalho como monitora de Inglês em 2014, antes mesmo de ter acesso às discussões teóricas na universidade e nas aulas de estágio, pode também explicar sua prática pedagógica estruturalista, pois a consolidação dos argumentos de que a gramática antecede o uso da língua é parte de uma visão estruturalista que prevalece no senso comum, no qual Karine se baseia para dar prosseguimento ao seu trabalho.

Cabe aqui ressaltar um dado da estrutura social e escolar do contexto do estado no qual os dados foram gerados, que é a falta de professores de Língua Inglesa nas escolas públicas e privadas. De acordo com os estudantes, a partir do 5º período de Licenciatura, o graduando pode dar aulas de Inglês nas escolas privadas. Karine participava de um programa de monitoria de Inglês em uma escola estadual na época da geração dos dados, mas o que de fato acontecia, segundo seu relato, é que ela lecionava sem a supervisão de um professor da área. Outro dado relevante é que nas escolas públicas do estado não há concurso para professores há muitos anos. A obtenção de profissionais do ensino ocorre por meio de contratação temporária, em geral vinculada a indicações políticas.

Desde o tempo que eu trabalho com língua, só os livros que a gente tem, eu olho o que que tem, o professor, o conteúdo que está na folhinha, na folhinha de conteúdos⁶⁹. Se tiver no livro, eu vou para o livro. Se não tiver no livro, eu saio do livro. Porque eles olham mais se está trabalhando o que está na planilha do que o que está no livro.

Pesquisadora: De onde vem essa planilha? Quem organiza?

Karine: Não sei se é a Diretoria Regional de Ensino⁷⁰. Eles recebem isso lá, pra gente assim pra baixo e tem os conteúdos mínimos que têm que ser passados. E aí tudo bem especificadinho. Primeiro bimestre tem vocabulário, tem gramática.

Pesquisadora: É organizado por vocabulário e gramática esse conteúdo?

Karine: Eles dão uns topicozinhos. Primeiro bimestre *fruits* aí tem um tópico de gramática que a gente tem que ensinar. Eles colocam cinco, seis tópicos por bimestre e por turma. Aí a gente tem que trabalhar dentro daquilo ali. Às vezes tem no livro, às vezes não tem aquele determinado tópico. Eles olham se a gente está correndo assim com os tópicos do que com um livro. Se não tiver, eu saio do livro e vou procurar, e saio do livro.

ENTR - Karine – Trecho 18

Ressalta-se que diante dos condicionantes, tais como a listagem de conteúdos ou, até mesmo, a existência ou não desses conteúdos em material didático, o resultado é uma ação da dimensão prático-avaliativa por parte de Karine, que julga suas possibilidades de trabalho, bem como a maneira como será avaliada, como se nota quando diz “*Porque eles olham mais se está trabalhando o que está na planilha do que o que está no livro.*”, remetendo-se à sua agência na dimensão prático-avaliativa.

O caso de Igor, professor de uma escola federal que, portanto, não obedece à listagem de conteúdos da SEDUC, remete a uma tradição escolar, isto é, ao uso de uma gramática escolar para organizar os conteúdos: a tradicional *Essential Grammar in Use* (MURPHY, 2010). Nas aulas presenciadas por mim, em decorrência da avaliação dos

69 Documento elaborado pela SEDUC, já mencionado anteriormente.

70 É a SEDUC que elabora essa listagem de conteúdos.

alunos estagiários, o professor havia passado aos seus alunos do EM atividades sobre o *Present Simple*, que foram corrigidas na regência de Artur e Fernanda. Em conversa que antecedeu a entrada dos alunos estagiários em suas aulas, o professor Igor esclareceu que não há tempo para as atividades complexas sugeridas pelos materiais didáticos. Assim, simplificar as atividades é uma palavra de ordem para garantir a aprendizagem dos alunos e, do meu ponto de vista, exerce-se, com isso, uma possibilidade de avaliação de conteúdos e linearização do que será desenvolvido, bem como um controle maior sobre as atividades, coadunando-se a uma possibilidade de controle sobre as aprendizagens dos alunos, o que condiz com uma visão estruturalista de língua e de escola tradicional e transmissiva.

A opção entre um livro de gramática ou um livro didático também remete a uma tradição escolar que centraliza nos materiais didáticos a organização dos conteúdos desenvolvidos em aula, sendo, portanto, fundada na dimensão iterativa da agência desses professores. A organização de conteúdos pedagógicos em gramáticas e materiais didáticos oriundos de países do *inner circle* do inglês⁷¹ é criticada por Kumaravadivelu (2014) por configurar-se como uma prática de dependência epistêmica nos moldes coloniais que fazem com que os professores de Inglês não tenham agência para produzir seus próprios materiais de acordo com as reais necessidades de suas comunidades escolares. Portanto, não seguir um material didático pode ser uma demonstração de agência, porém, limitada pelas dificuldades estruturais de produção de materiais originais por parte do professor, o que seria difícil, dadas as condições de trabalho, a não ser que, por uma rede de colaboração, esses materiais sejam produzidos em conjunto com outros professores, como sugere Kumaravadivelu (2014). É por isso, possivelmente,

71 Com base na teorização dos três círculos concêntricos do inglês, de Kachru (1985): o *inner circle*, formado por países onde o inglês é a língua nativa; o *outer circle*, constituído por países onde o inglês é usado como segunda língua por razões históricas, ou seja, é usado como língua oficial em suas instituições; e no *expanding circle*, formado por países em que o inglês é usado como língua estrangeira ou franca.

que Igor prefere utilizar uma gramática para abranger os conteúdos que considera relevantes aos alunos, uma vez que não há um plano de conteúdos explícito a ser seguido na escola onde ele trabalha, o que é diferente das escolas estaduais onde os alunos estagiários estiveram.

Isso não quer dizer que a aula baseada em gramática ou em práticas tradicionais seja melhor ou pior para o exercício e o desenvolvimento de agência de professores e alunos. Defendo, acima de tudo, uma variedade de perspectivas, sejam elas didáticas ou metodológicas, partindo do pressuposto de que a pós-modernidade é uma epistemologia fluida e que exige preparação de professores e alunos para a variedade de práticas sociais existentes no mundo da vida. Ilustro essa defesa realçando a criatividade de Igor ao relacionar aquela “aula de gramática” com o exercício de ditado, tão tradicional nas práticas de letramento escolar. Entretanto, o texto lido no ditado faz parte de um livro que seria abordado mais adiante. Revela-se, deste evento, que um texto, embora seja a unidade de sentido por excelência no mundo letrado, e mesmo que trate de um tema polêmico, como é o caso do livro em questão, não pode isentar-se da mediação de um agente, pois ele pode ser trabalhado em sala de aula em diversas instâncias: apenas a gramática, de forma autônoma; revisando-se conteúdos lexicais; ensinando-se gêneros; discutindo-se problemas cotidianos, dentre outros.

Os desafios de uma epistemologia positivista que embasa uma visão tradicional de escola nem sempre são representados apenas pela ação pedagógica dos professores, mas também perpassam as expectativas nas relações com os alunos, que também são atores desse jogo. O trecho abaixo mostra a relação professor e aluno, do ponto de vista da desmotivação dos alunos em uma lógica escolar da agência iteracional.

Eu acho que o maior desafio, por incrível que pareça, ainda é o aluno pensar que não vai valer nada para a vida. Aquilo que a gente comentou na aula. **“Isso vai valer nota?”** Acho que uma coisa que o aluno tem que ter na cabeça é que ele não vai aprender inglês simplesmente na sala de aula, ele tem que entender que **aquilo é para a vida.**

ENTR – Artur - Trecho 19

Alunos também são condicionados pela dimensão iterativa da agência, valorizando o modelo tradicional escolar que regula toda e qualquer ação pedagógica nos moldes da educação bancária, que avalia regularmente se os conteúdos transmitidos foram efetivamente absorvidos. A cultura de avaliação e condicionamento dos alunos a notas é explicitada por Artur como um condicionante da agência dos professores, que precisam fazer propostas pedagógicas nos moldes tradicionais da educação bancária se quiserem ter a participação dos alunos. Isso diminui as possibilidades dos professores em criarem atividades significativas e mais livres do modelo escolar tradicional, que possam ultrapassar os muros da escola.

A questão da indisciplina também revela o conflito entre a escola tradicional e as possibilidades de inovação e transformação da perspectiva educacional na relação professor e aluno, conforme a explanação de Aquino (1998). Na fala da aluna Vanessa, ainda assentada em uma visão tradicional sobre o papel da escola, percebemos a sua expectativa de que o professor obtenha o respeito e o silêncio dos alunos antes de conseguir dar a sua aula, contrapondo-se à importância do contrato pedagógico e do engajamento dos alunos com a atividade, como se observa a seguir:

Na maioria das vezes os professores que eu observei eles não tinham essa preocupação, eles só tinham a preocupação de dar o conteúdo. Aí, se deu certo com aquela turma ou com aqueles determinados alunos é como se não fosse mais problema deles. Só que já tive uma outra professora que, embora a realidade fosse um pouco diferente, mas também inserido nesse contexto que eu falei, que ela já era bem mais preocupada em levar algumas aulas diferentes, aulas que tivessem mais exposições visuais com slides, com *data show*, era preocupada em levar uma música. Ela já sabia, já tinha umas estratégias para cada turma em que ela trabalhava. Por exemplo, uma turma que era muito cheia e os alunos gostavam de conversar muito ela levava música. Ela colocava no celular dela mesmo e conectava na caixinha e falava, se colocar música eles ficam mais calmos e eles conseguem fazer a atividade.

Pesquisadora: Ela colocava uma música qualquer?

Vanessa: Uma música em inglês. De fundo, como se fosse uma música de fundo assim.

E eu achei bem interessante porque é como se fosse uma estratégia dela com aquela turma porque era uma turma muito cheia e porque é muito muito cheia, eles conversam bem mais.

Pesquisadora: Como eles ficam muito próximos, fica bem mais fácil conversar. E como você acha que você pode lidar a partir disso que você viu nas aulas que você observou, que você teve que refletir e escrever relatórios. Inclusive, você já pensa em algumas estratégias que você pode utilizar?

Vanessa: Por exemplo, quando a gente pega uma turma aqui, é muito cheia, às vezes não funciona você levar um conteúdo por exemplo muito de gramática ou aquelas coisas só de copiar do quadro esses conteúdos, às vezes não funciona porque como essas turmas muito cheias na maioria das vezes são as turmas que mais têm alunos bagunceiros e que gostam de conversar mais, são mais agitados, então é tentar explorar esse lado deles, sabe. Não de ajudar eles a serem mais bagunceiros, mas levar um jogo que eles possam interagir, que pode prender mais a atenção deles e evitar que eles fiquem conversando conversas paralelas e participem do jogo. Uma aula mais participativa.

ENTR – Vanessa - Trecho 20

Quando Vanessa responde à questão sobre os desafios enfrentados na escola, ela afirma que a maioria dos professores que viu não se preocupavam em combater a indisciplina dos alunos. A exceção é uma professora em específico que se destaca por trazer atividades diferenciadas aos alunos, em especial aquelas que utilizam slides em

data show e músicas. Essa professora demonstra, portanto, uma preocupação em empregar recursos audiovisuais facilitadores e presentes no cotidiano dos estudantes, de modo a ofertar aulas que não se associem aos tradicionais giz e lousa. Contudo, com algumas turmas mais indisciplinadas ou cheias, a professora utiliza a estratégia de tocar uma música no celular para que os alunos silenciem. A ação da professora, embora destacada e elogiada por Vanessa no trecho acima, além de uma estratégia para conter a conversa dos estudantes, pode ser também entendida como um silenciamento dos estudantes. Entra no lugar de outras estratégias de participação que poderiam dar chance aos alunos de exercitarem sua agência nas aulas de inglês. Trata-se do silenciamento de estudantes que, na verdade, precisam da oferta de mais oportunidades para o exercício de sua voz, de sua capacidade de ação e de envolvimento com a língua inglesa. As implicações disso não são poucas: a resistência ao uso do inglês em sala de aula; o aumento das dificuldades para aprender de forma contextualizada e plural; diminuição da participação em aula, dentre outras. Dessa forma, pelo aspecto relacional da agência, temos que a agência da professora em propor uma música para acalmar a necessidade de interação dos alunos – uma vez que o que é entendido como indisciplina, muitas vezes é na verdade uma constante “falação” – diminui a sua agência, pois lhes dá menos opções de ação em aula.

Quanto à dimensão iterativa, é possível dizer que a professora, assentada na experiência prévia de que a interação escolar tradicionalmente pressupõe que os alunos estejam em silêncio para ouvir o que os professores dizem, aliado ao conhecimento de que supostamente a música de fundo acalma as pessoas, julga que obterá o efeito de silêncio dos alunos para a condução efetiva de sua aula. Seria possível pensar que a professora tem como base a premissa de um modelo de interação educativa no qual a participação adequada dos alunos seja silenciosa e responsiva, não ativa, nos moldes de uma educação tradicional na qual o professor transmite conteúdos a

serem assimilados pelos estudantes. Nesse pressuposto, a agência do professor estaria ligada a responder à expectativa de fazer funcionar o modelo tradicional e, portanto, é avaliada em como o professor age para controlar o comportamento e a (in)disciplina do aluno, o que não condiz com os pressupostos de agência trabalhados neste livro. Vanessa, em contraponto alinhado com uma perspectiva ecológica de agência, destaca que suas próprias estratégias envolveriam aulas mais participativas baseadas em jogos e atividades similares, de modo a explorar a atenção dos estudantes, aumentando, portanto, o engajamento com as atividades por meio da interação e participação dos alunos, ao invés de calá-los.

O caso de Karine para a determinação de conteúdos segue os princípios já examinados no caso de Igor, por exemplo, que segue uma estrutura curricular predeterminada. Mas Karine descreve um cenário com menos recursos e mais dificuldades, trazendo à baila a sua determinação em superar os obstáculos da sala de aula e da escola, como se vê abaixo em sua descrição de atividades comumente ensinadas:

Karine: (...) É isso atividade oral. Eu faço pequenas frases mesmo. Agora, dependendo da turma, dependendo do nível que eu pego, eu peguei todo mundo andando no nível assim, lado a lado, todas as três, até os conteúdos, não são os mesmos porque a grade não permite, mas o jeito de aplicar é o mesmo nível. Eles são do mesmo nível. Ai eu passo da mesma forma. Uso o quadro, a atividade eu vou passando, vou fazendo. Às vezes, eu utilizo uns papeizinhos para fazer uma coisa diferente, quando eles tirarem uma palavrinha, fazer uma coisinha assim, não tem muitos recursos tecnológicos não. Não tem. Às vezes falta até a tinta do pincel, mas vencemos. A minha realidade é cruel.

ENTR – Karine – Trecho 21

As atividades descritas pela estagiária são provavelmente executadas em seu trabalho como professora monitora em projeto já mencionado anteriormente, mas não exclui a possibilidade de que o estágio também tenha ocorrido dentro dessa estruturação no que diz

respeito a atividades orais. Sua visão de atividades orais se concentra na materialidade da fala e não no fenômeno da oralidade em contexto, isto é, se o aluno falar uma frase a partir de um comando da professora, como uma palavra escrita em um papel, já se estabelece, de acordo com esse pensamento, que se trata de uma atividade oral, embora esse conceito esteja mais ligado a uma prática escolar sistemática de vocabulário ou gramática, por exemplo.

Tal visão e tal prática de atividades orais ressaltam, de uma perspectiva ecológica, a dimensão iterativa da agência de Karine, que provavelmente foi exposta a atividades como essa na educação básica ou na universidade e tende a reproduzi-las em seu trabalho. Parece-me, também, que sua narrativa de superação de obstáculos cumpre um papel importante no desenvolvimento de sua agência, ao enfatizar que, apesar das dificuldades, ela está fazendo o possível para promover o aprendizado dos alunos.

Essa narrativa de superação de obstáculos também foi localizada na fala de Lúcia, quando descreve momentos em que sentiu que teve agência:

Lúcia: Porque nesse eu não... Eu gostava muito quando eu conseguia fazer eles falarem, perderem assim, a gente gostava de fazer, elaborar atividades aonde eles tivessem que participar mesmo que fosse assim "repetam essa frase" e eu via eles repetindo aquilo, eles gostando de participar... Perdendo um pouco porque eles tinham assim a maioria das turmas que observei eles tinham muito medo, muito assim, "não! eu não vou aprender isso! eu não sei nem português porque que eu vou aprender inglês." Não quando eu via eles tirando esse preconceito, não sei, e participando da aula, demonstrando interesse, eu me sentia realizada, mesmo que assim, às vezes nas aulas a gente pedia para eles participarem "May I come in?" e aí eles tentavam, tipo assim, mesmo errando eles tentavam falar algumas coisas assim. Falavam entre si às vezes então eu me sentia realizada (risos).

ENTR – Lúcia – Trecho 22

A dimensão prático-avaliativa é o que aparece em destaque na fala de Lúcia, que avalia diretamente o resultado de suas ações ao descrever a receptividade dos alunos. Pelo conteúdo descrito, Lúcia empregou um preceito da Abordagem Comunicativa ao pedir para que os alunos utilizassem inglês para se comunicarem em situações cotidianas da sala de aula, como pedir para entrar na sala. Ela também afirma utilizar a técnica de *drilling*, repetição oral de frases e palavras para fixação de conteúdos, demonstrando manejo de práticas recorrentes em aulas de Inglês, provavelmente advindas da dimensão iterativa, composta pelas experiências como aluna na educação básica ou na universidade.

Chama atenção o fato de que a estagiária se sente satisfeita quando os alunos se adequam às suas expectativas reprodutivistas, isto é, de fazerem o mesmo que ela fazia como aluna de inglês, ao invés de resistirem. Cabe também ressaltar que os alunos resistem às aulas, o que poderia ser uma demonstração de agência, porém convencidos por uma visão estruturalista de língua, de que é preciso dominar um sistema de língua materno para só então poder aprender outro. A resistência com base em uma visão estruturalista, portanto, se trata de um elemento **condicionante que interfere na agência desses alunos** e pode distanciá-los da aprendizagem de uma nova língua.

3.3 CONDICIONANTES

Entendo por condicionantes elementos que impõem uma condição para o desenvolvimento da agência docente, tais como obstáculos, dificuldades e situações das quais depende a agência do professor. Os condicionantes podem ter uma incidência estrutural e social, tais como aqueles relacionados à instituição escolar, bem como estar associados às crenças a eles relacionados.

3.3.1 Condicionante 1: A carga horária reduzida

Entre os participantes do grupo 1, composto pelos nove estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado, seis mencionaram problemas na instituição escolar. Foi mencionada por três alunos a carga horária reduzida. Nos participantes do grupo 2, a carga horária foi indicada por um professor, Igor.

Isso significa dizer que a carga horária da disciplina é compreendida, por grande parte dos participantes da pesquisa, como o maior desafio ao ensino de Língua Inglesa naquele contexto. Em primeiro lugar, faz-se essencial contextualizar esse dado, ressaltando que esse aspecto estrutural do trabalho dos professores foi alvo de discussão ao longo de todo o ano letivo de 2017 porque justamente naquele ano houve um ajuste na carga horária da disciplina de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do Estado. Esse ajuste reduziu a carga horária para apenas uma aula no 9º ano do EFII e nos três anos do EM. Em justificativa, a SEDUC informou que incluiu uma aula de Inglês por semana no Ensino Fundamental I. Diante do questionamento de professores da IES e da Associação de Professores de Inglês do Estado, a secretaria afirmou que a grande dificuldade em empregar professores de Inglês plenamente licenciados para a função também esteve entre os motivos para a redução. A medida agravou uma situação que já era difícil para os professores estaduais, uma vez que, para completarem suas jornadas de trabalho, foi necessário, para muitos, ministrar aulas em muitas turmas diferentes e/ou ministrar aulas de outras disciplinas, como Espanhol e Filosofia, o que foi o caso de uma professora de escola-campo onde estiveram duas alunas estagiárias participantes da pesquisa. Nos três semestres que antecederam a pesquisa, essa mesma dupla de estagiárias foi atendida por um professor de Inglês sem formação em Letras, mas em Educação Física, devido à falta de um professor com Habilitação em

Inglês naquela escola. Vale ressaltar, também, que a justificativa oficial da SEDUC para a redução se apoia na inclusão de aulas ministradas no 1º ao 5º ano do EF, segmento educacional que exige graduação em Pedagogia para os docentes. Ou seja, professores não habilitados para o ensino de Língua Inglesa foram responsabilizados pela formação inicial dos estudantes na língua. Em remediação, foram ofertadas oficinas de preparação linguística aos professores pedagogos. Essa formação ocorreu sem nenhuma parceria com a IES, a única instituição de ensino superior que oferta o curso presencial de Letras-Inglês na cidade onde os dados foram gerados. Em 2017, houve a promessa, por parte da SEDUC, de que a redução da carga horária poderia ser revista, porém, até o momento da escrita deste livro, não foi dado nenhum sinal de revogação da redução, apesar da forte mobilização da categoria, endossada pela associação de professores de Inglês do estado e pela IES participante dessa pesquisa.

Tal cenário evidencia que a situação do ensino de Língua Inglesa nesse contexto carece não apenas de pesquisas que envolvam agência de professores já formados, mas urge por uma formação consistente de professores de LI, que atue não apenas instrumentalizando seus alunos, mas, também, fazendo com que observem sua realidade com criticidade. Não se prevê aqui analisar de que forma o professor age apesar da precarização, incentivando-o a solucionar um problema que não é de sua responsabilidade, mas investigar quais os sentidos construídos por esses participantes diante desse contexto, bem como suas ações para problematizá-lo.

A carga horária também é apontada por Igor, professor concursado na escola federal, como um dos maiores desafios. No entanto, a carga horária na escola federal onde Igor trabalha é ligeiramente superior à das escolas estaduais: conta com uma hora e 30 minutos semanais contra 50 minutos nas escolas estaduais.

Com respeito à dimensão iterativa, a visão de que a carga horária é um fator crucial ao ensino remete ao fato de que a cultura escolar é organizada por tempos de 45 a 50 minutos. A divisão das disciplinas advém de uma tradição de pensamento taylorista para a indústria, que, aplicada à educação realizou a fragmentação entre as áreas do conhecimento de modo a melhor controlá-las e experimentá-las, nos moldes do empirismo que embasa a educação tecnicista. A organização escolar por esse instrumento nada mais é do que uma cultura na qual estamos inseridos e que remete a uma construção social que organiza o fazer produtivo sob uma lógica industrial e moderna. Poderia estar organizada de qualquer outra maneira, seja por projetos, tarefas, encontros, reuniões para soluções de *puzzles*, torneios e campeonatos, mas a unidade de uma aula e de sua produtividade é geralmente medida pelo quanto se consegue – ou não se consegue – fazer durante aqueles 45-50 minutos.

Uma vez que essa organização independe da ação do professor em sua sala de aula, mas está imbricada a uma organização institucional, histórica, econômica e social que o transcende, elencamos que a carga horária é um fator estrutural do trabalho docente. Entretanto, quando se pensa no recorte da precarização mencionado acima, o fator estrutural se torna estruturante da individualidade do trabalho do professor, uma vez que ele terá que tomar decisões e atuar de forma a atender a esse tempo. Tais decisões serão informadas por sua vivência e poderão ser ponto de reflexão e criticidade, englobando, portanto, aspectos da agência docente.

Para compensar a reduzida carga horária, Igor menciona possíveis soluções como atividades extraclasse, projetos, pesquisas, tarefas de leitura e exercícios de fixação que são, em geral, atrelados à pontuação e à avaliação, uma forma institucionalizada de controlar as atitudes dos alunos. Entretanto, Igor problematiza esse sistema de pontuação, conforme o trecho de entrevista reproduzido abaixo:

[...] Aí você se encontra com a turma 4 vezes por mês, é muito pouco. E aí dentro de um mês você tem quatro encontros de uma hora e meia. Você vai estudar o quê, 6 horas? 6 horas por mês. Dessas 6 horas tem um dia lá que foi feriado, aí teve um dia que teve outra programação. Enfim, tem um dia em que o aluno não trouxe o material, que você... Aconteceu algum imprevisto. Se a gente colocar na ponta do lápis, por mês a gente estudou muito pouco inglês.

Pesquisadora: Como que você lida com isso?

Igor: Eita! É uma boa pergunta. Bem... Eu já aceitei que eu não vou fazer um download. Eu já aceitei que as pessoas têm limites, eu também tenho limites, os meus limites. Então, eu não tento mais fazer com que, sabe, imprimir neles a ferro e fogo. Então eu passo atividades e aí eu tento não me estressar. “Por que você não fez e tal? Vamos fazer!” Não me estresso mais. Uma coisa que eu não faço é gritar, me alterar. Eu não me altero porque alguém não fez tarefa. O máximo que eu faço é dizer assim, “Olha, você sabe o que vai acontecer se tu chegar no final do bimestre e você não tiver feito nenhuma atividade?” Aí eles fazem isso, “O que que vai acontecer?”. E eu digo, “Nada! Eu não vou fazer nada! **Eu não vou fazer nada porque quem tem que fazer hoje aqui é você.**”

ENTR – Igor - Trecho 23- grifo da pesquisadora

Aceitar que as pessoas, incluindo os alunos, têm limites, pode ser encarado como um condicionante ao desenvolvimento da agência do professor, uma vez que as expectativas sobre as reações dos outros agentes interfere diretamente no alcance das atitudes do professor em questão. Dadas as condições de trabalho dos professores, a lição de casa, um momento que pode proporcionar ao aluno maior responsabilidade e agência em relação ao seu aprendizado, acaba por ser um instrumento de controle e poder sobre os alunos, o que, por outro lado, não apenas tem efeito sobre o tempo consumido da aula, mas também tem efeito sobre a agência dos professores. De acordo com Igor e conforme observado em escolas públicas brasileiras, o professor deve conferir e pontuar os alunos que realizaram a tarefa e corrigi-la em aula, uma vez que não é possível, nas condições de trabalho atuais, corrigir as tarefas dos alunos individualmente. Dessa forma, Igor esclarece aos alunos que ele não fará esse controle, pois esse deverá ser feito pelos próprios alunos.

Contrariando uma tradição de controle por parte dos professores, como se denota na expectativa dos alunos diante da pergunta mencionada por Igor, sobre o que acontecerá caso não façam as tarefas, o participante parece entender como uma forma de agência o ato de tornar visíveis aos alunos possíveis transgressões ao sistema. Ao torná-las visíveis, Igor compartilha a responsabilidade pelo controle do tempo de aulas e suas consequências.

Por outro lado, ao não fazer um controle sobre as tarefas, sabemos que essa esperada oportunidade de exercício de agência em relação à realização das tarefas por parte de alunos adolescentes pode simplesmente não acontecer. Conforme relatos dos alunos estagiários que estiveram na escola federal e segundo minhas próprias observações durante a fase de campo, esses alunos cursam o ensino médio integrado ao ensino técnico, o que totaliza uma carga horária de estudos que consome manhã e tarde. Diante da multiplicidade e exigência das tarefas encomendadas pelos professores das 17 disciplinas do curso, é comum ouvir os alunos perguntarem qual a pontuação atribuída a cada tarefa, de modo a ajudá-los a priorizar seus afazeres. Em uma de minhas observações, por exemplo, Igor solicitou a um grupo de alunos que refizessem um cartaz para que ele estivesse mais adequado à proposta. Diante disso, uma aluna perguntou se a pontuação aumentaria, já que tinha muitos outros trabalhos para fazer.

Entendo aqui que a posição do professor é conflituosa, uma vez que ele não ignora o fato de que esses alunos podem simplesmente não fazer as tarefas pelas questões institucionais mencionadas acima. Independentemente do motivo para não fazê-las, afinal, são adolescentes ainda aprendendo a se organizar para o estudo e para lidar com responsabilidades e podem, evidentemente, estar mais preocupados com questões pessoais e familiares, por exemplo, pode ser arriscado deixar inteiramente em suas mãos a responsabilidade por sua própria regulação.

Na dimensão prático-avaliativa, Igor expressa uma medida que me parece avançar a já conhecida reclamação sobre a carga horária reduzida: deve passar tarefas extraclasse e não se estressar. Entende que há limites, inclusive os seus limites subjetivos. O que parece estar em jogo diante dessa afirmação é a noção de que sua saúde mental tem mais valor do que a correção de um problema institucionalizado. Estar atento a isso leva ao entendimento de que não é possível solucionar o problema da carga horária reduzida, já que ela requer uma mudança mais profunda, que envolveria mudanças sociais, institucionais e até filosóficas, como, por exemplo, a problematização da lógica fabril presente no sistema escolar. Isso configura também a posição de outros professores, conforme elucida a aluna estagiária Vanessa, cuja fala reproduzo abaixo:

Pesquisadora: E como você viu os professores lidando com essas dificuldades que você mencionou, como a carga horária e o interesse dos alunos, por exemplo, né. Como você viu eles lidando ou como você pôde lidar enquanto você esteve nas regências?

Vanessa: Sobre os professores, na maioria das vezes, no caso, a maioria dos professores que eu vi, salvo uma, eles meio que passam por cima disso como se os problemas não existissem. **Fazem bastante vista grossa** e levam uma aula, assim, como se eles não tivessem aquela preocupação de que se de fato o que eles fizeram, a proposta que eles trouxeram de conteúdo, funcionou. E, se não funcionou, o que que eles poderiam melhorar. Na maioria das vezes, os professores que eu observei, eles não tinham essa preocupação, eles só tinham a preocupação de dar o conteúdo, aí se deu certo com aquela turma ou com aqueles determinados alunos é como se não fosse mais problema deles.

ENTR – Vanessa - Trecho 24 (grifo da pesquisadora)

A limitação à transmissão de conteúdos, característica da racionalidade técnica que apassiva professores em uma formação técnica e tradicional e sem a devida atenção à compreensão ou significância deles para a realidade local dos alunos, pode ser entendida como um condicionante que interfere no desenvolvimento de agência. Isso nos leva às seguintes questões: O que é feito em sala de aula? Que tarefas são essas? Em que medida elas representam uma tentativa de aproximar-se de uma solução

do problema da carga horária reduzida? Em que medida elas representam um modo diferente de conceber linguagem e educação, um modo mais emancipador tanto para professores quanto para alunos?

A primeira pergunta, qual seja, o que é feito em sala de aula, corresponde, em outras palavras, à intermediação entre as escolhas dos indivíduos às imposições estruturais relativas aos limites temporais. Do meu ponto de vista, as escolhas nem sempre são exercidas de forma consciente, uma vez que elas são informadas por mecanismos de reprodução das estruturas vigentes. Ao não tornar essas escolhas visíveis, conscientes ou viáveis, é muito mais provável que o exercício da agência seja diminuído. O que é feito em sala de aula, em geral, segue certas tradições e imposições epistemológicas que se evidenciam no conteúdo e nos métodos para ensiná-lo.

Percebe-se o desafio da fragmentação do tempo em sala de aula como um condicionante que interfere na agência de professores em seu trabalho pedagógico. Diante disso, eu perguntei para a aluna Carmen sobre uma possível ação que pudesse otimizar o tempo em sala de aula:

Pesquisadora: E a questão de pedir para que os alunos estudem em casa alguns conteúdos, você já pensou nisso? De pedir lição de casa, de pedir trabalho? Como os professores têm feito isso pelo que você observa?

Carmem: Não pedem.

Pesquisadora: Tudo fica bem concentrado na sala de aula?

Carmen: Tudo fica concentrado na sala de aula. Na outra, quando a gente utilizava o livro didático, o livro didático é uma ótima fonte para estar pedindo lição de casa porque você não precisa estar perdendo tempo escrevendo no quadro porque escrever no quadro é uma perda de tempo enorme da aula. Eu fiz isso quando eu não levei o material pronto para os alunos. Eu tive que escrever no quadro e você perde mais da metade da aula escrevendo no quadro. Você escreve e tem que esperar os alunos terminarem de escrever, de copiar para poder explicar a matéria. Então você perde muito tempo com isso, muito tempo. A gente tem que levar material. Às vezes o livro didático é bom por isso auxilia porque o material está prontinho. Página tal é o dever de casa, é o trabalho de casa. Ai na próxima aula a gente já corrige rapidinho e pronto.

ENTR – Carmen – Trecho 25

Embora Carmen aceite que o uso do material didático e a aplicação de lições de casa pudessem compensar o escasso tempo disponibilizado para as aulas, ela afirma não ter visto essas práticas em suas aulas de estágio, levantando a hipótese de que os alunos não fazem a lição, mesmo se ela for solicitada pelo professor. Infere-se que a dimensão iteracional da agência seja acionada nesta questão, levando à repetição da não tentativa de otimizar o tempo por meio de atividades extraclasse. Ressalto que o teor dessas atividades, como as tradicionais fichas de gramática ou de fixação de conteúdos trabalhados em sala, podem ser a razão pela qual os alunos não realizam as atividades, o que demanda reflexão e ação transformadora para que os alunos alcancem uma aprendizagem mais significativa, ultrapassando e problematizando o conceito de aprendizagem escolarizada à qual estão tradicionalmente condicionados. O inglês do mundo da vida, presente nas práticas sociais de uma parcela cada vez mais considerável da população, pode ser uma fonte de trabalho pedagógico por meio de pequenos projetos, leituras, questionários, pesquisas *online*, dentre outros. Evidentemente, no caso de pesquisas online, por exemplo, é preciso que a escola ofereça o acesso a computadores conectados à internet, o que corrobora o embasamento estrutural da agência individual dos docentes para a sua atuação pedagógica.

3.3.2 Condicionante 2:

A falta de proficiência linguística

A falta de proficiência linguística aparece como um dos condicionantes que contribuem para diminuir a agência entre os professores ao longo de alguns excertos das entrevistas. A limitação linguística é apontada entre os fatores que dificultam o ensino de línguas (PONTES; DAVEL, 2016; RICHARDS, 2016). Em sua amplitude, a proficiência linguística faz parte da formação teórico-prática do professor por compor o objeto de ensino. Ter o domínio do uso língua estrangeira, tanto na oralidade quanto na escrita, em termos de recepção e produção de

textos, é um dos objetivos de formação de professores e dos demais profissionais de Letras, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras (BRASIL, 2001). Acrescento, a esses objetivos, que a proficiência linguística envolve a multimodalidade dos textos, como imagem e movimento em uma rede de significados, especialmente quando se consideram as tecnologias digitais na produção e difusão de textos.

Contudo, segundo estimativa do Ministério da Educação (MEC), 85% dos professores de Inglês das escolas públicas brasileiras não dominam o idioma⁷². Entre as principais causas apontadas estão a baixa qualidade dos cursos oferecidos pelas universidades e a falta de oportunidades de praticar o idioma.

Importante também é o apontamento de Pontes e Davel (2016) quanto à indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, não como segunda língua, em interações dentro de instituições oficiais, como os documentos governamentais e a escola. De acordo com os autores, a opção de se ensinar uma língua estrangeira retira do foco a proficiência da língua, relegando seu ensino a um foco instrumental, que aparece inclusive nos PCN (1998), cujo enfoque em leitura é justificado, sob muitas críticas posteriores, nas condições difíceis de ensino e aprendizagem de inglês, tais como o grande número de alunos por sala de aula.

A questão da proficiência linguística está na superfície do que Kumaravadivelu (2012b) denuncia como o mito do falante nativo, uma crença cujas raízes se assentam nas relações de poder e de colonialidade, que se estabelecem entre grupos sociais que utilizam o inglês como primeira língua e os demais grupos que o adquirem como língua estrangeira ou segunda língua. De acordo com o autor, existe uma imposição do falante nativo como sendo o ideal a ser alcançado entre os demais

72 Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/somente-15-dos-professores-da-rede-publica-que-ensinam-ingles-dominam-idioma-22407130>. Acesso em 27 de ago. de 2019.

falantes, invalidando a comunicação existente entre os não nativos. Essa imposição de um ideal inalcançável, calcado em suas raízes coloniais, estabelece que o inglês pertence aos falantes nativos e, em tese, somente o uso feito por eles é o correto e o legítimo. Isso acaba por atuar como um instrumento de dependência epistêmica instituída aos falantes não nativos, que, por sua vez, se sentem impelidos à imitação e à cópia de modos de expressão, materiais didáticos e métodos de ensino da língua. Diante dos danos causados por essa relação de dependência, Kumaravadivelu (2012a) propõe uma ruptura epistêmica, na qual usuários não nativos devam produzir seus próprios materiais e métodos e romper com a lógica do mito do falante nativo, provando, inclusive, serem fluentes na Língua Inglesa sem o parâmetro do falante nativo.

Além da ruptura com a proficiência linguística envolta no mito do falante nativo, ressalto a necessidade de o ensino de uma língua estrangeira que ultrapasse o aspecto linguístico, uma vez que o processo de ensino tem por objetivo proporcionar

a comunicação e a construção da representação da realidade e contribuir com o processo de formação do aluno. Afinal, quando se aprende uma língua, aprende-se também a interpretar a realidade com outros olhos a partir do momento em que se insere esse indivíduo nesse novo universo cultural. É por isso que o ensino de uma língua estrangeira deveria ir além do aspecto linguístico (JORDÃO, 2005, apud PONTES; DAVEL, 2016).

Nas entrevistas, a questão acima foi mencionada por três participantes: duas alunas e um professor. As duas alunas mencionam especificamente as suas estratégias para lidar com o que julgam ser falta de proficiência linguística, como se pode ver nos excertos abaixo, de Karine e Vanessa:

Pesquisadora: Como que você aprendeu inglês?

Karine: Aqui na faculdade. Antes eu nunca fiz...

Pesquisadora: Na escola básica você teve Inglês?

Karine: Tive Inglês. Inclusive, assim, não está um inglês a nível de, digamos assim, fluente. Mas [comparando-se] no nível que eu entrei, [agora] está, para mim, o nível muito alto porque eu não sabia nada e eu aprendi muita coisa e eu me viro, consigo dar as aulas. **Estudo determinado vocabulário e aplico as aulas.**

ENTR - Karine – Trecho 26

Vanessa: Tá eu creio que sim, por exemplo. No caso, eu tenho muita dificuldade ainda com a pronúncia, com a questão linguística, a fluência e tudo mais então o que eu faço, no planejamento, eu procuro estar pesquisando e ouvindo a pronúncia de todas as palavras que eu não conheço também as palavras que estão inseridas nesse, por exemplo, determinado tema que eu vou aplicar na aula. Então eu procuro ver quais palavras que não estão aqui nesse texto que eu coloquei mas que podem, mas que os alunos podem perguntar e relacionar com isso então eu procuro pesquisar e ouvir a pronúncia da palavra, procuro também o significado, traduções. Eu faço tudo isso antes de ir. Eu creio que seja uma estratégia minha para tentar diminuir um pouco ou driblar essa minha dificuldade com a pronúncia. Então eu estudo bastante pronúncia antes de dar as aulas.

ENTR - Vanessa – Trecho 27

Como vemos, Karine afirma não ser fluente ainda, mas já se desenvolveu muito com relação ao idioma. Ela afirma ter tido estudos do idioma na educação básica, mas sua aprendizagem só se efetivou na faculdade. Apesar da falta de fluência, Karine ressalta que consegue um modo de dar aulas ao limitar o seu foco do ensino em determinado tópico de vocabulário. A excessiva ênfase no léxico de língua inglesa é recorrente também nos dados de minha pesquisa de mestrado (LAN-DIM, 2015), onde pondero que tal prática, ainda que inserida em projetos temáticos mais abrangentes nos quais os alunos, inclusive, podem discutir em língua materna sobre determinados tópicos, não deve ter prevalência no ensino de língua estrangeira porque descaracteriza a multiplicidade da língua, dificultando a aprendizagem.

Vanessa responde que estudar a pronúncia e o vocabulário relacionado a determinado tema são suas estratégias de agência neste momento de sua formação. Além disso, assim como Karine, Vanessa também estuda determinados temas sob o viés do léxico para antecipar questões que os estudantes possam vir a fazer. Vejo as duas respostas como estratégias para vencer um obstáculo que inicialmente poderia diminuir a agência das estudantes em seu fazer docente. Entretanto, pondero os limites e consequências dessa abordagem para o ensino de línguas que seja parte de uma educação linguística favorecedora de uma amplitude no uso de textos e da comunicação em língua estrangeira.

Nesse sentido, Vanessa acrescenta que continuará estudando quando terminar a faculdade, em um curso de idiomas justamente para aprimorar seu desenvolvimento linguístico, conforme o excerto:

Pesquisadora: Que tipo de estudo você pretende continuar dando prosseguimento?

Vanessa: É, a priori, cursinhos, cursinhos mesmo, cursinho de inglês que é para aprimorar a minha pronúncia, no caso né. A minha proficiência linguística. E depois quem sabe uma especialização, uma pós-graduação.

ENTR - Vanessa – Trecho 28

Acentua-se, no caso narrado por Vanessa, que a aprendizagem do idioma ultrapassa os muros da universidade. Isso me proporciona um ponto de reflexão a respeito do papel da universidade em oferecer uma formação linguística sólida e efetiva para os futuros professores, em especial quando pensamos no público que a universidade atende. Conforme discutido na Introdução deste trabalho, trata-se de um público que vem de classes sociais que não têm condições de custear os estudos e, em geral, tem na universidade a sua única opção de formação no ensino superior pelo fato de ela ser pública e gratuita. Isso significa pensar nas implicações de se tratar o desafio como uma

opção individual de formação, como o faz Vanessa, ou uma opção de política educacional, como na existência de programas que fomentem a proficiência linguística dos estudantes de Letras.

Quanto a isso, ressalto que a universidade onde os dados foram gerados dispõe de um Centro de Idiomas, programa de extensão vinculado à Reitoria que oferta cursos de inglês, Espanhol e Libras a preços abaixo do mercado para a comunidade acadêmica e a comunidade geral, com o intuito de estimular o interesse pela aprendizagem de línguas, preparando alunos, servidores e comunidade externa para as demandas do mercado de trabalho, assim como para conseguirem possíveis bolsas no exterior⁷³.

Apesar de não estar ocorrendo na IES à época da pesquisa, uma opção de aprendizagem de língua mencionada pela aluna Érica⁷⁴ foi o *Fulbright U.S. Student Program*⁷⁵, que fornece, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bolsa de estudos para intercambistas norte-americanos, os Assistentes de Ensino de Língua Inglesa (*English Teaching Assistants - ETA*), que se comprometem a auxiliar os professores de Inglês da universidade com o objetivo de “elevar a qualidade dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Letras, Língua Inglesa, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica”⁷⁶. De acordo com essa aluna, sua aprendi-

sumário

73 Informações disponíveis em <https://ww2.uft.edu.br/index.php/proex/programas-e-projetos/16069-centro-de-idiomas> e <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/24509-centro-de-idiomas-do-campus-de-araguaina-esta-com-matriculas-abertas>. Acesso em 03 de set. 2019.

74 Érica se tornou fluente em língua inglesa em um longo processo de aprendizagem que envolveu o interesse pela língua inglesa desde o ensino fundamental, que cursou em escolas públicas. Ela menciona ter estudado com o livro didático da escola, desenvolvendo a habilidade de leitura e escrita, além de materiais escritos que ganhava de parentes. A oralidade foi desenvolvida ao ingressar na universidade, frequentando oficinas oferecidas por *English Teaching Assistants* (ETA).

75 Informações disponíveis em <https://us.fulbrightonline.org/about/types-of-awards/english-teaching-assistant-awards>. Acesso em 03 de set. 2019.

76 Fonte: <https://fulbright.org.br/edital/institucional-etlas/>. Acesso em 03 de set. 2019.

zagem do idioma, em especial a oralidade, foi efetivada pelo constante contato com esses intercambistas ao longo de alguns semestres em que os ETA ministraram oficinas de variados temas na universidade, conforme se pontua no excerto abaixo:

Érica: Isso. E aí isso, eu ponho assim que o principal fator para ter aprendido a falar mesmo foram os *workshops* aqui na Universidade ministrados pelos ETAs.

ENTR – Érica - Trecho 29

Embora se reconheça o benefício para a aprendizagem de língua estrangeira promovido pelos ETA, eu não poderia deixar de problematizar tal prática à luz do que nos fala Kumaravadivelu (2012b), já mencionado mais acima, uma vez que pode se configurar como um fortalecimento do mito do falante nativo, tratando falantes nativos como referência para os aprendizes. Aqui podemos ponderar que é possível contar com auxílios do programa de intercâmbio, porém cumpre ter uma abordagem crítica sob o viés da decolonialidade para que a agência dos alunos e dos professores seja desenvolvida nesta relação de proximidade e interculturalidade crítica e bilateral, mantendo-se o respeito e a valorização às posições de cada usuário da língua, sendo ele nativo ou não.

A posição de proficiência linguística como instrumento da profissão também é tratada por Flávio, professor colaborador da pesquisa, durante a entrevista. Ele comenta a questão comparando-a à do conhecimento de língua materna, como se verifica abaixo:

Pesquisadora: Na sua visão, quais são os maiores desafios para o ensino da língua inglesa no seu contexto e especialmente no estágio supervisionado?

Flávio: Primeiro ponto, vamos entender teoria... Porque saber língua não é suficiente para dar aula. Se fosse por isso, minha mãe daria a aula de português e a sua também. Não sei se a sua mãe é formada em Letras (risos)

Pesquisadora: Não, não é.

Flávio: Mas a minha avó é analfabeta e ela poderia dar aula de língua portuguesa porque ela sabe português. Então, para começar, saber língua, isso eu (identifiquei) especificamente numa aluna lá e eu tentei elevar a bola das outras que se sentiam extremamente inferiorizadas, desempoderadas em relação a outra, de que saber língua.... Eu posso dar aula sem saber de língua inglesa, mas eu não posso dar Língua Inglesa sem saber teoria.

ENTR - Flávio – Trecho 30

Flávio ilustra seu ponto de vista analisando a relação entre as três alunas que ele recebeu no estágio de sua escola. As três alunas eram Érica, Lúcia e Regina. Érica é uma aluna fluente na Língua Inglesa que, inclusive, já dava aulas de Inglês em uma escola de idiomas e em uma escola de ensino fundamental e médio. As outras duas estudantes, Lúcia e Regina, ainda não tinham fluência no idioma nem experiência profissional como professoras de Inglês. Devido a isso, a atuação de Lúcia e de Regina era mais tímida e contida durante as aulas do estágio. Flávio, portanto, pensou ser necessário equilibrar a atuação das alunas, mostrando-as que elas, mesmo sem proficiência, poderiam dar boas aulas. Embora seja um ponto a ser considerado, defendo ainda que a fluência no idioma é um fator que aumenta a agência do professor porque contribui com uma parte importante de sua formação e trabalho, enquanto objeto de estudo e de ensino, dotando o professor de estratégias e recursos, como na dimensão iterativa da agência, que podem ser empregados em suas aulas com seus alunos. Além disso, o professor pode colaborar para que os alunos vivenciem situações em que possam explorar as estratégias de aprendizagem por ele empreendidas quando este era um aprendiz, ou seja, colocando-se na posição de aluno que um dia ele foi.

Contudo, a dificuldade para alcançar a proficiência no contexto dos cursos de Letras, uma realidade de grande parte dos professores de Inglês brasileiros, pode ser uma oportunidade de problematizar o papel do professor transmissor de conteúdos da educação tradicional e apontar para uma educação reflexiva e crítica, na qual o professor aprende junto com o aluno, tal qual defende o filósofo Rancière (2007). Para o filósofo, para romper com a tradição da educação transmissiva, na qual os aprendizes criam uma dependência dos mestres sábios e explicadores, é preciso reconhecer que o mestre pode ser ignorante, isto é, pode ignorar aquilo que ensina, desde que emancipe o seu aluno, fazendo-o utilizar a sua inteligência. Portanto, concordo com Flávio no sentido de que não basta conhecer a língua, mas é preciso o conhecimento de teorias de aquisição, aprendizagem e ensino de língua para ensiná-la no contexto da escolarização, com criticidade e atenção aos processos sociais e identitários que marcam o ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade, bem como ao respeito à pluralidade dos alunos e de suas realidades sociais.

3.3.3 Condicionante 3:

A estrutura escolar

Um dos mais notáveis condicionantes associados à estrutura escolar que interferem na agência dos professores é o grande número de alunos por sala de aula. Sendo o número máximo de 25 alunos por turma nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental e de 35 para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, conforme aprovado pela Comissão do Senado em 2012⁷⁷, são diversos os relatos de excedência do número máximo de alunos em sala. Isso impede um acompanhamento mais individualizado do professor perante o aluno, o que se agrava quanto ao ensino de habilidades orais em língua inglesa.

77 Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/10/comissao-do-senado-aprova-numero-limite-de-alunos-na-sala-de-aula.html>. Acesso em 12 fevereiro 2020.

Trata-se de um fator que condiciona o professor em seu exercício de agência, uma vez que interfere no preparo e aplicação de suas aulas e na tentativa de oferecer melhores oportunidades de aprendizagem. Segue o trecho com a contribuição da aluna estagiária Regina, em sua entrevista, quando questionada sobre os maiores desafios ao ensino de Inglês nas escolas:

Regina: São turmas com salas superlotadas. Eu não sei, eu sou meio suspeita para falar porque talvez se eu for trabalhar como professora... Pretendo um dia, não sei. Mas se eu for, talvez eu até seja corrompida pelos outros, pelo meio que rege mas hoje eu penso diferente. Eu sempre falo que se eu for para uma sala de aula eu quero fazer a diferença. Eu não quero fazer como algumas turmas que eu participei, não gostei e eu acho que os alunos poderiam aproveitar mais, aprender melhor. Eu não sei o que eu ia fazer porque eu não tinha autonomia para uma sala de aula mas eu acredito que dentro de uma sala de aula, eu até mude de ideia, mas hoje meu pensamento é fazer alguma coisa para que esses alunos gostem. Claro que nem todos vão gostar porque sempre tem algum aluno que não gosta muito da língua mas eu acho que eu faria diferente.

ENTR – Regina – Trecho 31

No excerto, Regina inicia suas ponderações citando o grande número de alunos por turma. Afirma que seu desejo é fazer frente a esse e a outros problemas, como a cultura do desânimo, já citada anteriormente nesta análise, ou das “más práticas”⁷⁸ dos professores, quando diz que poderia ser corrompida pelos outros professores. Ela expressa seu desejo de “fazer diferente” do que presenciou em seus estágios supervisionados, demonstrando assim a sua dimensão prático-avaliativa e projetiva de agência docente: avalia com base naquilo que presenciou, ou seja, que os professores em geral não conseguem agir positivamente diante das condições estruturais da escola, que levam a um grande número de alunos em sala.

78 Deixo claro que não tenho o intuito de avaliar ou validar o que é uma boa ou uma má prática pedagógica.

O grande número de alunos em sala, conforme apontamento de Saviani (2008), é uma justificativa crucial para aulas tradicionais e centradas exclusivamente no conhecimento do professor, o que pressupõe a apassivação e a diminuição da agência de professores, por não pensarem a sua própria prática, e de alunos, que devem estar silenciados e esperando absorver todo o conhecimento do professor. Ainda assim, Regina afirmou não querer reproduzir esse tipo de prática, ao mesmo tempo em que não disse o que seria esse “diferente” que propõe, o que reflete o caráter emergencial da agência, isto é, ela emerge do contexto da ação. Embora se possa projetar uma ação futura, caracterizando a dimensão projetiva da agência, ela não pode ser exercida fora de seu contexto e de seu presente.

A estrutura da escola também deve contar com recursos pedagógicos distribuídos entre os professores para a aplicação de suas aulas. Materiais didáticos, livros, dicionários, jogos pedagógicos, mapas, computadores e outras ferramentas colaboram para uma aula significativa e amparam o trabalho do professor. Entretanto, como vemos na fala de Karine abaixo, a realidade de muitas escolas brasileiras é outra, apresentando o tradicional composto de giz e lousa como únicos recursos para as aulas dos professores:

Eu me lembro muito que quando eu iniciei o projeto falaram que vinha, quando eu fui trabalhar com Língua Inglesa primeiramente, sem ser na sala de aula, era um programa e tinha as verbas que vinham para comprar o material. A diretora falou, “A gente vai comprar o material, a coordenadora e vai montar uma sala assim”. Ela me mostrou o projeto da sala, fiquei toda animada, mas isso nunca aconteceu. Nem os materiais foram comprados. Então eu nunca tive material variado. Desde o tempo que eu trabalho com língua, só os livros que a gente tem, eu olho o que que tem, o professor, o conteúdo que está na folhinha, na folhinha de conteúdos. Se tiver no livro, eu vou para o livro. Se não estiver no livro, eu saio do livro. Porque eles olham mais se está trabalhando o que está na planilha do que o que está no livro.

ENTR-Karine-Trecho 32

Os condicionantes estruturais como a falta de recursos pedagógicos se apresentam na fala de Karine, que tem experiência como professora de Inglês, além do estágio supervisionado. Essa falta de materiais limita a ação da professora e até a frustra, porque ela havia recebido a promessa de que haveria verbas para a compra de materiais e para a montagem de uma sala ambiente de Inglês, o que nunca ocorreu. Assim, as ações pedagógicas e as aulas da professora ficam limitadas e ofertam menos poder criativo para exercer a sua agência docente.

Carmen, sobre os maiores desafios que acometem o ensino de Língua Inglesa na educação básica, aponta para a burocracia escolar. Ela fala sobre este trabalho invisível de controle de conteúdos que toma o tempo e a energia dos professores que ela conheceu:

Acho que o maior sofrimento do professor não é nem pela quantidade de turmas, é pela quantidade de diário que eles têm que preencher. Acho que a tortura é essa. Quando eles falam que, “Ai mas eu tenho que ficar com tantas turmas” não é a questão da quantidade de turmas, de aulas que você vai dar, não é a questão de quantidade de planejamento porque se tem daquelas aulas você teria que dar de qualquer jeito. É o preenchimento do diário que vai ficar mais complicado porque você, essa quantidade de diários que você vai ter que preencher e tem toda uma papelada, uma burocracia para cada sala daí e eu penso nela, que ela está dando aula de Sociologia, Filosofia e não sei que, Religião, Espanhol...

ENTR – Carmen - Trecho 33

Embora o sistema de vigilância sobre a performatividade dos professores seja falho quanto aos conteúdos abordados, como atestado na fala de Karine no Trecho 16, ele pesa sobre o cotidiano docente, como pondera Carmen. Essa burocracia nos parece ser retroalimentada por ela mesma, uma vez que ela não garante resultados melhores ou maior eficiência na aplicação de conteúdos em uma educação transmissiva, e o sistema de controle é falho e aberto para que os professores possam postar conteúdos apenas de acordo com a expectativa dos gestores educacionais, não de acordo com o que de

fato foi ensinado. Além disso, o excessivo número de aulas e de turmas atesta um elemento da estrutura social que são os baixos salários dos professores, que, para terem um ganho financeiro minimamente decente para seu sustento, precisam cumprir uma carga horária grande e exaustiva, muitas vezes em várias escolas diferentes. No contexto estudado, em específico, essa carga horária frequentemente é distribuída entre disciplinas variadas, para as quais o professor de Inglês não tem a devida formação. Portanto, o tempo que poderia estar sendo devotado ao descanso e à elaboração de aulas significativas para os alunos, o que demanda espaço de leitura, apreciação e participação em atividades culturais, grupos de estudos, dentre outros, é frequentemente assaltado pela tarefa burocrática do sistema de vigilância da realidade escolar. Tem-se, assim, uma diminuição da agência por meio da diminuição do tempo para a reflexão e o exercício da criticidade para atividades significativas e transformadoras.

3.4 POSSIBILIDADES AO DESENVOLVIMENTO DE AGÊNCIA

Em contraposição aos desafios e condicionantes que impõem certas limitações ao desenvolvimento de agência na comunidade investigada, apresento, nas seções a seguir, elementos que se configuram como possibilidades positivas e expansivas para o exercício do potencial da agência. Ressalto que não necessariamente esses potenciais foram exercidos, uma vez que em alguns trechos nota-se que a percepção da agência pode ser projetiva sobre uma situação já decorrida. Mas eles estão aqui inseridos por se configurarem como possíveis ações de ruptura, transformação e ação no mundo social no qual se inserem os participantes.

3.4.1 Possibilidades: A perspectiva da agência como ruptura decolonial

A professora da IES, a única pertencente ao grupo 3 dessa pesquisa⁷⁹, colaborou para o debate acerca da agência durante a geração de dados em um grupo focal. Sua fala oferece um posicionamento de agência como ruptura decolonial, partindo de uma conceitualização teórica que ela construiu ao longo de sua carreira. Porém, ela contrasta essa formação a uma situação vivenciada que poderia ter se desenvolvido de uma maneira mais crítica e agenciadora, segundo sua visão. Coloco abaixo os excertos que nos permitem tal leitura:

Daniela: Aí eu penso que nossa agência de professor é justamente agir para essas pequenas rupturas nesse modo de pensar de como quebrar esses pensamentos, esse pensamento abissal que a gente chama... esse pensamento colonizador, esse pensamento, como eu diria, de senso comum de que aprender língua é uma coisa só globalizante.

GRUPO FOCAL – Daniela – Trecho 34

Pode-se inferir que Daniela, assim como Igor, compartilha leituras dos autores do grupo Modernidade/Colonialidade, uma vez que utiliza o conceito de pensamento abissal, elaborado por Boaventura de Sousa Santos ao descrever a separação epistemológica entre os variados grupos sociais em uma relação hierarquizada entre norte e sul epistemológico, raça, gênero e classe social. O conceito de agência estruturado por Daniela coincide com as pequenas rupturas, como se pode ler em Duboc (2013) e Pennycook (2012), uma epistemologia pós-moderna em que se prevê um conjunto de microações fluidas de direcionamento *bottom-up*, algo factível no plano individual, a partir de leituras e formações coletivas que possam sensibilizar o professor para

⁷⁹ Como já afirmado anteriormente, todas as professoras de Estágio Supervisionado foram convidadas a participar do grupo focal realizado ao final do semestre, porém apenas Daniela conseguiu estar presente.

que perceba momentos oportunos para pequenas intervenções, sejam elas planejadas ou não.

A professora também menciona a visão hegemônica, o que ela nomeia de “senso comum”, da globalização como localismo globalizado (SANTOS, 2006), apontada no Capítulo 1 deste livro, na qual um fenômeno local alcança um grande número de pessoas fora de seu contexto original. É o caso da língua inglesa e dos discursos de sucesso que são propagados para que ela se torne um produto a ser adquirido no intuito de se adaptar às demandas do mercado. Daniela combate esse discurso, contrapondo-o ao das rupturas, destacando que há outras necessidades para a aprendizagem de inglês. Dentro de uma perspectiva decolonial, essas rupturas equivalem a fazer ver as linhas abissais que separam e hierarquizam grupos sociais de acordo com a raça, sob uma marca histórica de colonialidade, rompendo com tal pensamento por um pensamento fronteiriço, que leva à prática da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2009).

A questão da valorização de conhecimentos outros que não as da tradicional herança branca e europeia, na qual a escolarização se sustenta, tem a sua exemplificação no trecho abaixo, no qual Daniela descreve uma situação ocorrida com uma aluna indígena:

Daniela: Mas no caso da aluna X, é outro caso que eu acho que se eu tivesse... Eu fui professora da X no primeiro período, se eu tivesse tido formação, a formação que eu tenho hoje para lidar com uma aluna indígena, por exemplo, eu acho que eu poderia ter colaborado com a formação dela muito mais. Eu acho que ela sofreu um apagamento na minha aula. Eu sequer percebia assim que ela era uma aluna indígena e que ela precisava de um apoio diferenciado por causa da questão de ser indígena. Eu nem percebia. Eu corrigia a prova dela como eu corrigia a prova de qualquer outro aluno. Hoje eu vejo isso.

GRUPO FOCAL – Daniela – Trecho 35

O excerto acima demonstra uma diminuição da agência da professora Daniela para romper com a lógica branca da universidade e acolher a lógica indígena da aluna, propiciando-lhe mais e melhores oportunidades de aprendizagem. Um condicionante da agência de Daniela foi ter aplicado uma tradição, advinda da dimensão iteracional de sua agência, de homogeneizar grupos de estudantes sem ver as suas particularidades, o que resultou em um apagamento da aluna por parte da professora. Esse apagamento pode ser considerado de acordo com o conceito de “partilha do sensível”, de Rancière (2009), isto é, “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (p. 15, ênfase no original). O autor também explica a origem do conceito a partir do sentido do termo *partage*, em francês. Assim como no francês, o equivalente em português, partilha, tem duplo sentido: significa tanto participação em um conjunto comum, quanto o seu inverso, ou seja, divisão, separação, distribuição em partes. Tanto o compartilhamento quanto a distribuição se fundam em uma partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determinarão o modo como esse *comum* ocorre e como determinadas pessoas participam dele. Porém, existe uma outra forma de partilha que determina quem participa e quem não participa desse comum.

A partilha do sensível, para Rancière (2009), torna visível quem participa do comum, a partir daquilo que faz, do tempo e do espaço que essa atividade exerce. Traduzindo a partilha do sensível para a lógica de colonialidade, ela determina quem participa do visível a partir da divisão colonial, que hierarquiza pessoas a partir de sua raça. Assim, Daniela pôde, somente após ter contato com leituras decoloniais, perceber que a aluna indígena era indígena e trazê-la para o comum da universidade, mesmo que tenha sido apenas em sua ponderação crítica posterior. Antes disso, sua acepção era a de que todos os alunos seguem a lógica branca colonial da universidade, não havendo, portanto, a necessidade de reconhecer a sua lógica de exclusão de determinados grupos sociais e raciais.

A questão da colonialidade com base em experiências teóricas também está presente na fala de Flávio, cujas leituras remetem aos estudos africanos do filósofo e teórico cultural britânico-ganês Kwame Anthony Appiah, como se vê abaixo:

Pesquisadora: Quais são os objetivos de se aprender e ensinar inglês para você?

Flávio: Para mim?

Pesquisadora: É.

Flávio: Exercício de poder, como tudo. Quando eu domino qualquer técnica eu ganho poder sobre o mundo e sobre o outro. Quer seja para impor a minha subjetividade, a minha vontade, a minha lógica de visão de mundo, quer seja para resistir quando me impõem algo que pode ser para me impor sobre o outro ou para resistir ao outro. Então quando eu penso em educação eu penso em empoderar. O primeiro ponto é esse. É dar poder para o aluno especialmente educação básica e pública. Eu tenho que empoderar ele. Um segundo momento ou, concomitante de preferência, mas se não for possível é de você direcionar.

Pesquisadora: Em que sentido?

Flávio: Ensinar a pessoa a direcionar esse poder dela. A pessoa não entende o que ela pode fazer com aquilo, de modo geral, né. Então quando eu brinquei na aula de morfologia vocês podem criar, vocês podem destruir a língua do outro, vocês podem fazer o que vocês quiserem. Principalmente o que os negros fizeram nos Estados Unidos, né, de você destruir toda uma lógica social. Eu não aprendi isso só, obviamente, eu aprendi isso especialmente lendo Appiah e descobrindo sobre como é que funcionou a revolução das colônias africanas durante a década de 60 e 70. É a ideia de que você tem que direcionar o seu poder para o seu interesse e do seu grupo. Se eu tenho poder mas eu exerço ele contra o meu grupo eu estou sendo burro, no sentido, no sentido clínico da palavra praticante de que o burro é diferente do ignorante. O ignorante é aquele que não sabe algo, ele não sabe porque não teve acesso. O burro é o sujeito que ainda que tenha acesso ele faz questão de se fechar porque ele já tem toda a verdade é o cara com os conspiracionistas, é o cara que vai dizer que existe ditadura comunista no Brasil, ditadura gay ou ditadura gospel, que seja. Existe o cara idiota em todo lugar. Então, a ideia é que o aluno entenda o peso que vem quando ele tem acesso ao poder. Entender a implicação disso e ele vai usar onde ele quiser porque eu sou um cara que acredita na liberdade das pessoas.

ENTR – Flávio – Trecho 36

A fala de Flávio realça um dos objetivos mais importantes para o projeto de letramentos na escola, sobretudo no que se refere à educação

pública, qual seja, buscar desenvolver um sujeito que assume uma posição ante aquilo que lê, assumindo uma relação epistemológica no que concerne a valores, discursos e ideologias. Tal projeto pressupõe que ensinar leitura tem como fator subjacente a distribuição de conhecimento e de poder envolvida nos letramentos (OCEM-LE, 2006).

Conforme explicam Japiassu e Marcondes (2001), podemos entender que poder se relaciona com uma possibilidade de realizar algo, possibilidade essa advinda de um elemento físico ou natural (como o poder do fogo de queimar madeira), ou conferida por uma autoridade institucional (como, por exemplo, o poder de nomear e demitir). Janks (2010) explora a questão do poder nos letramentos a partir de duas concepções de poder: a neomarxista e a foucaultiana. Do ponto de vista neomarxista, a autora entende o poder de forma opressora a ser desmascarado, pois está nas mãos de grupos sociais dominantes sobre um grupo subordinado a partir da classe social, do gênero, da raça, da sexualidade, dentre outros. As teorias de ideologia estão diretamente ligadas à questão de poder, tendo o termo crítico surgido neste contexto para desvelar a ideologia subjacente a textos e discursos. É importante frisar que as instituições ditas civilizatórias, tal como a igreja, a escola e o Estado, imputam aos sujeitos o convencimento para que não sejam necessárias as armas da coerção, obtendo, dessa forma, poder sobre variados grupos. Para a teoria marxista, parte da função do letramento crítico é tornar esse aparato do poder visível, desnaturalizar as pressuposições do senso comum e revelá-los enquanto representações construídas de uma ordem social que favorece alguns grupos e prejudica outros grupos. Dentro da visão marxista, o letramento crítico é entendido como um projeto emancipador no qual grupos subordinados são resgatados da “falsa consciência” (JANKS, 2010).

A partir disso, Janks (2010) contrasta a visão neomarxista de poder com a de Foucault. Ele não visualiza o poder como algo negativo e opressor constituído na ideologia, nem mesmo em um binarismo que divide as pessoas entre dominantes e dominados, mas como força por

causa de seus efeitos no nível do desejo e do conhecimento, infiltrando-se nos detalhes de nosso cotidiano, nos processos que governam nosso corpo, nossos gestos e nosso comportamento. É possível, portanto, entender que o poder, para Foucault é algo positivo, que constrói a subjetividade, alinhavado com o que Biesta (2013a) diz sobre subjetificação, como a possibilidade de se destacar das normas sociais que sustentam que devemos agir conforme as expectativas para as quais fomos formados. É uma forma de agir com um controle maior sobre as nossas ações, tendo por base a premissa de que podemos, apesar dos limites e condições contextuais, impregnar o mundo com inovação.

Ao ser questionado sobre as razões pelas quais se ensina e se aprende inglês na escola, Igor realça a relação de colonialidade imbricada sócio-historicamente na língua em questão:

Igor: Vamos por partes. Bem, se perguntar isso para o meu aluno ele vai dizer para arrumar um emprego melhor, eles vão dizer que é para ter uma vida melhor quando na realidade eu não sei se é bem por aí o caminho, porque imagina que se aprender inglês te dá uma vida melhor. Obviamente a vida que eu tenho hoje, claro. Mas se alguém que aprende inglês vai ter uma vida melhor você teria que pensar então em países falantes de inglês. A África do Sul que tinha que ser primeiro mundo, a Nigéria tinha que ser um país de primeiro mundo. A Austrália tinha que ser, eu acho que a Austrália não é. Mas veja a armadilha. Os países do Caribe, alguns que falam inglês lá. Veja, é uma grande armadilha. Uma forma de abordar essa pergunta que é muito difícil. Aprender inglês talvez seja uma forma de a gente ser como Calibã lá de Shakespeare quando ele aprende a língua do colonizador e ele xinga o cara na própria língua. Acho que a gente precisa aprender inglês para xingar em inglês na própria língua deles.

ENTR - Igor – Trecho 37

Em sua resposta, Igor ressalta o que se observa na perspectiva sócio-histórica de agência, isto é, o contexto social e as ferramentas culturais que modelam o desenvolvimento de crenças, valores e modos de agir de alunos e professores. Dizendo que o estudo de inglês é orientado pela crença de que se pode encontrar um emprego melhor, ou obter condições materiais melhores na vida, enfatiza-se a crença de

que os países de língua inglesa oferecem a seus cidadãos melhores condições de vida, o que não se verifica quando se avalia a situação dos países de língua inglesa considerados subdesenvolvidos e em desenvolvimento, citados por Igor. O professor, então, demonstra sua agência ao posicionar-se criticamente em relação a essas crenças e discursos de uma vida melhor pautados na aprendizagem de inglês como língua materna ou como segunda língua. Ressalta a relação colonial que foi estabelecida nos países de língua inglesa quando usa como ilustração o personagem Calibã, da peça “A Tempestade”, de William Shakespeare, cujo simbolismo implica uma relação entre o colonizador (Próspero) e o colonizado (Calibã). Calibã é um nativo de uma ilha que é invadida e colonizada por Próspero. Em um célebre confronto entre Calibã e Próspero, este o acusa de ingratidão diante do fato de tê-lo ensinado a sua língua e dotado-lhe de palavras quando tudo nele era brutal e selvagem. Ressaltando que a língua a qual Próspero se refere é a Língua Inglesa. Calibã, diante da acusação, profere as seguintes palavras: “A falar me ensinastes, em verdade. Minha vantagem nisso, é ter ficado sabendo como amaldiçoar. Que a peste vermelha vos carregue, por me terdes ensinado a falar vossa linguagem.”⁸⁰. Dessa forma, a emblemática fala de Calibã em sua relação com Próspero, lembrada por Igor, tem sido referenciada nas ciências sociais como um ato de resistência dos subalternos diante da opressão, sobretudo no que se refere às relações entre a América Latina e países imperialistas, como a Inglaterra e os Estados Unidos. Na LAC, Rajagopalan (2003) ressalta o fato de que Calibã pode ser um exemplo de postura crítica que os falantes não nativos de Língua Inglesa podem ter diante do imperialismo linguístico desta língua.

Resistir ao imperialismo por meio da apropriação da linguagem me direciona à dimensão projetiva da agência, uma vez que cria a expectativa de confronto futuro, ainda que este não ocorra, e estima uma

80 SHAKESPEARE, William. A Tempestade. Edição Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/tempestade.pdf>. Acesso em 11 de fev. 2020.

mudança nas relações englobadas nas motivações para aprender e ensinar a língua inglesa. Trata-se, também, de uma visualização das relações sócio-históricas presentes em cada ato humano, ressaltando, portanto, a perspectiva sócio-histórica da agência. Nesse sentido, vejo a resistência como desvinculação (MIGNOLO, 2009) e desobediência epistêmica, ferramentas decoloniais que tornam visíveis a opressão nas relações sociais entre falantes nativos e não nativos de língua inglesa.

A questão da colonialidade também figura como a dimensão prático-avaliativa da agência de Vanessa, quando ela descreve as possibilidades de interdisciplinaridade de abordagens e temas para as aulas de Inglês nas escolas. A participante menciona o material didático como uma das fontes de trabalho pedagógico, avaliando a sua adequação para a criticidade, como se lê abaixo:

Vanessa: Alguns temas que são propostos para trabalhar durante o período, o semestre na Língua Inglesa, por exemplo, muitos desses temas eles tem a ver com outras disciplinas. Inclusive, por exemplo, o estágio dá para relacionar muito alguns temas com História. Sobre aquela, uma unidade didática sobre personalidades negras. No livro didático tinha essa proposta né de ser trabalhado e ser, enfim, um aprofundamento nessas questões e seria trabalhado também junto com o professor de História porque ele conta toda a história desses personagens e tal.

ENTR – Vanessa – Trecho 38

O excerto acima tirado da entrevista trata da resposta de Vanessa para minha questão sobre a possibilidade de interdisciplinaridade nas aulas de Inglês. A aluna responde que a interdisciplinaridade não apenas é possível como já ocorreu em aula, com a abordagem histórica de personalidades negras proposta pelo material didático, o qual foi a base para uma sequência de aulas que inclusive resultou no Trabalho de Conclusão de Curso⁸¹ dessa mesma aluna. Ao situar

81 Título do trabalho: "A representação da identidade negra em alguns livros didáticos de língua inglesa: contribuições à formação identitária do aluno", 2018, não publicado.

as personalidades negras sócio-historicamente, é possível trabalhar a identidade negra à qual pertencem muitos alunos e resgatar os seus valores diante do que tem sido sistematicamente apagado na história da colonização no Brasil e na América do Sul, que é o tema da escravidão e o legado colonial que hierarquiza as pessoas de acordo com a raça. Minha única preocupação, neste caso, é adotar o material didático pelo viés das personalidades negras que são bem sucedidas e não fazer uma leitura crítica junto com os alunos, pois isso pode levar à falsa percepção de que qualquer pessoa negra tem as mesmas chances que aqueles que figuram no livro, o que funciona como um discurso apaziguador do conflito herdado pela colonialidade.

3.4.1.1 Possibilidades ao desenvolvimento de agência: A dimensão prático-avaliativa e a reflexividade

Dois participantes trouxeram à tona a questão da reflexividade, em especial a reflexão sobre as atitudes e as ações, o que aparece como uma prática que favorece a agência docente. Assim, destacamos o que dizem Cunha e Aragão (2010) a respeito da reflexividade no ensino e na formação de professores:

O ensino reflexivo é construído por professores críticos, que analisam suas teorias e práticas à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva com seus pares. Acreditamos que a reflexividade é constituída, necessariamente, por discussões que busquem fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua (CUNHA; ARAGÃO, 2010, p. 15).

As autoras relacionam o ensino reflexivo à criticidade e à ação dos professores, além da junção entre teoria e prática intencional e redirecionada. Carmen, participante desta pesquisa, também associa a reflexão à criticidade em relação a não naturalização de problemas e conflitos no mundo.

Carmen: Eu acho, como a menina falou um dia desses, que é agir. Eu acho que é agir antes de tudo, você primeiro saber analisar as suas ações, saber parar e refletir o que você está fazendo. Refletir traz criticidade. Questionar o que é que está bom, o que que está ruim, o que que pode ser alterado e alterar isso. Eu acredito que seja a parte final do seu repensar do rever suas atitudes e as suas falas como pessoa e como profissional. Eu não trago isso só para o professor não porque eu acho que a gente como pessoa para trazer um mundo melhor a gente tem que refletir as nossas ações. Ver o que que está bom o que que a gente pode melhorar. A gente sempre pode melhorar como pessoa, a gente tem que ver que o mundo está tão difícil hoje e que se a gente não se policiar a gente vai pensar que é normal tudo de ruim que está acontecendo no mundo.

ENTR- Carmen – Trecho 39

Torna-se necessário pontuar que Carmen relaciona as ações locais da sala de aula com questões globais, ao referenciar os problemas mundiais que podem ser vencidos por ações individuais, originadas por uma reflexão inicial. A menção à desnaturalização de questões tanto locais quanto globais está, a partir do que vejo, apontando para possíveis problematizações e transformações de postura almejadas no futuro, o que dá sustento à dimensão projetiva da agência. Do meu ponto de vista, a escolha pela reflexão e pela criticidade contrasta diretamente com o modelo tradicional de formação de professor, o professor técnico e conteudista combatido pelos escritos de Paulo Freire em sua metáfora de educação bancária, aquela que concebe o aluno como um depositário passivo do conhecimento e domínio técnico do professor. Um professor tido como tradicional, certamente, não irá refletir e realinhar sua prática, pois esse não é o seu papel primordial. A reflexão que se aplica a um realinhamento da ação faz parte de uma abordagem mais atual, defendida por Freire e por outros autores nos anos 1980, como Schön (1992), que valoriza a reflexão do professor como parte fundante de sua prática profissional.

A reflexão e o redirecionamento de práticas direcionadas pela dimensão projetiva da agência também ocorrem no relato de Vanessa, que explica no excerto abaixo:

Vanessa: Nós partimos de um problema, né, que nós enfrentamos com eles que foi quando nós nos deparamos com a dificuldade que eles tinham e que nós achávamos que não seria uma dificuldade porque para a gente era um conteúdo muito simples uma coisa muito fácil. Sabe, eles não conseguiram, eles não sabiam nem o que que era um verbo não conseguiam te dar exemplos desses verbos. Enfim, foi terrível a nossa primeira impressão. Então a gente sentou e a mudança que a gente conseguiu fazer, aliás não é nem mudança é uma tomada de decisão, né, que nós tentamos, pegamos o problema, a gente refletiu sobre aquele problema e o que que nós poderíamos fazer para melhorar aquilo e nós fizemos como a Mariana falou, nós fizemos uma listinha com os verbos e a gente decidiu trabalhar sempre que a gente pudesse todos esses verbos em todas as aulas para que aquilo fixasse na cabecinha deles que que é um verbo. E assim a gente fez, a gente conseguiu usar a maioria desses verbos dessa lista nas outras aulas.

ENTR - Vanessa – Trecho 40

A tomada de decisão das alunas estagiárias indica a dimensão prático-avaliativa da agência, demonstrando a atitude e o realinhamento das práticas pedagógicas em face da quebra de expectativa acerca do conhecimento prévio dos alunos dos conteúdos almejados no plano didático. Segundo a avaliação de Vanessa, ela obteve um resultado melhor do que se tivesse seguido com seu plano de aulas original, ressignificando suas práticas de acordo com o que coletou da realidade dos alunos. Ressalto, porém, que esse realinhamento não está desconectado de sua concepção de língua. Tal ação poderia ter sido diferente, se as alunas conhecessem e agissem conforme alguns conceitos de língua que se descolam das estruturas. O exemplo acima descrito evidencia o fato de que o fenômeno da agência, mesmo em sua dimensão projetiva, nem sempre se coaduna a uma visão emancipadora de língua.

Freire (1996), por sua vez, vê em uma atuação crítica e reflexiva uma possibilidade dialética de superar o saber ingênuo que embasa as práticas docentes. Urge, antes disso, buscar o que Freire (1996) chama de “pensar certo”, que envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O pensar certo é produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador. Sua matriz

é a curiosidade, característica do fenômeno vital, tendo-se tornado uma curiosidade crítica, diferente da curiosidade ingênua, por meio da percepção de si mesma, com a reflexão sobre a prática. Por isso, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996/2009, p. 39). É também conhecendo e pensando alternativas que se pode melhorar a prática, evitando-se, assim, o problema da “história única”⁸², isto é, de sermos convencidos de um único ponto de vista que transcende os demais e se faz valer como verdade absoluta e inescapável.

Dentro do que considero chamar de reflexividade, exponho que Flávio enuncia a possibilidade de escolha consciente do professor como um exercício de agência, ao reafirmar os porquês de tais escolhas, aliando também uma reflexão teórico-prática relacionada a implicações sociais e políticas de cada posicionamento:

Pesquisadora: Flávio, então o que é agência do professor na sua visão?

Flávio: Poder.

Pesquisadora: Como você desenvolve agência?

Flávio: Como eu falei. É... Mostrando para ele que nenhuma teoria vem do nada, nenhuma teoria serve para nada. É o que eu faço na educação básica, (você tem na) formação de professor. Empoderar um aluno significa exatamente dar condições para ele escolher que tipo de professor ele quer ser. Mas é consciente. Ele quer ser tradicional? Seja! Eu tenho o mesmo nível de formação que você, eu sou um par, seria antiético se eu dissesse que isso está errado. O meu problema não é com o professor que dá aula tradicional entre aspas. Agora ele tem que saber que aquilo é tradicional e porque ele está fazendo aquilo. A que interesse ele está servindo, que tipo de coisa e implicações aquilo tem para o aluno dele. Eu acho que ensinar um aluno é provocar ele. Mostrar que não existe nada que vem no vácuo.

ENTR – Flávio – Trecho 41

sumário

82 A referência à “história única” encontra-se na palestra “The danger of a single story” proferida pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie ao TED Talks em 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>. Acesso em 12 de dez. 2019.

Ao dizer que nenhuma teoria vem do nada, Flávio ressalta a aproximação entre teoria e prática e entre o fazer e o pensar sobre o que se faz, como em Freire (1996). Ter ciência das escolhas teórico-metodológicas e suas implicações filosóficas, políticas e ideológicas é fundamental na opinião do professor Flávio, inclusive quando se escolhe ser tradicional. Quando ele finaliza dizendo que não existe nada no vácuo, eu novamente vejo ênfase na relação dialética entre teoria e prática, entre, por exemplo, filosofia de educação e metodologia. Entre práticas de sala de aula e aspirações da sociedade.

3.4.2 Possibilidades:

A dimensão projetiva e a criticidade

No meu entender, a criticidade envolve todas as dimensões da agência, uma vez que ela emerge em um presente em uma situação que pode ter sido planejada ou não, conforme as brechas situacionais teorizadas por Duboc (2013) e Pennycook (2012), podendo ser fruto de uma experiência ou aprendizagem prévia, remetendo à iteratividade. Contudo, do meu ponto de vista, o potencial transformador da criticidade realça a dimensão projetiva da agência, uma vez que a ação crítica não pode ser dimensionada apenas no tempo ou na situação presente, nem mesmo podem ser controlados os seus efeitos (GUILHERME, 2012), mas pode ser projetada para o futuro.

3.4.2.1 Possibilidade 1: a dimensão projetiva problematizando a escola

A dimensão projetiva é reforçada quando Igor me informou sobre sua iniciativa de formar um *Talk Club* para fortalecer o uso da Língua Inglesa entre seus alunos, conforme reproduzido de meu diário de campo reafirmado na entrevista, abaixo:

Enquanto os alunos confeccionam seus cartazes, Igor me conta sobre seu projeto de *Talk Club*, que está idealizando para o próximo ano. Ele acredita que o uso de inglês fora da escola é uma opção para a falta de contato dos alunos com o idioma.

CAMP – Trecho 42

Em entrevista posterior à observação de aula, Igor esclareceu que a ideia do projeto, exemplo da dimensão projetiva de agência, surgiu em uma viagem aos Estados Unidos, enquanto seu professor orientador do Mestrado realizava uma pesquisa naquele país. Lá, ele visitou um *pub* que organizava um evento semanal em que os usuários interagiam em língua inglesa. Para facilitar a interação, cada frequentador que desejasse participar recebia um, sim, a pulseira de identificação de sua língua materna. Igor e um grupo de colegas estavam levando essa ideia para sua cidade e já havia sido autorizado pelo proprietário de um restaurante local para realizar o dia do *Talk Club*. Igor justifica que essa ação não tem relações institucionais, o que fomenta um espaço de formação fora da sala de aula que seja mais proveitoso do que as tarefas escolares.

A contundência de sua crítica ao sistema escolar denota uma característica de agência em sua dimensão prático-avaliativa, isto é, aquela que se refere à avaliação de um indivíduo sobre uma situação presente e que pode influenciar suas ações presentes ou futuras. Vejo, nesta crítica, um indício de agência porque corresponde a uma tomada de consciência sobre a opressão do sistema. Em termos freireanos, este é o passo necessário para o exercício de transformação. Não posso deixar de observar, ainda, que essa avaliação crítica também se insere na dimensão iterativa, isto é, fundamentada nas experiências passadas, uma vez que parte não apenas da apreensão de sua realidade cotidiana no sistema escolar, mas também de sua vivência com o *Talk Club* em sua viagem aos Estados Unidos. Exponho abaixo o excerto de entrevista em que Igor explica com mais detalhes sua ideia para o *Talk Club*:

Igor: a gente precisa de espaços em que a gente está estudando para ser aplicado e não vale a sala de aula.

Pesquisadora: e o estágio supervisionado também não vale?

Igor: Não, seria por exemplo um *Talk Club*. A gente vai executar, está previsto para execução agora no primeiro bimestre de 2018 o *Talk Club*, um lugar que a gente possa se encontrar para conversar. Isso é extremamente importante.

Pesquisadora: E essa é uma iniciativa sua com alguém do IF, é mais informal? Me conte um pouco mais sobre o *Talk Club*.

Igor: é uma coisa que a gente está encabeçando porque eu tive oportunidade... O meu orientador foi fazer pós-doutorado na Flórida, em Gainesville. Quando ele estava lá, ele me chamou e eu fui. Ele me convidou e a gente foi, foi mais uma galera. A gente foi, a gente ficou lá uns dias. E tem um *pub* com um *Talk Club*, em que um certo dia da semana é para conversar em inglês. Tem um adesivozinho indicando “I’m an English speaker”, “I’m a Spanish speaker” “Aí você pega o adesivo aí quem chega e você se identifica se você tá aberto para conversar. As pessoas chegam e te abordam. A gente queria fazer algo parecido aqui. Já falei com o pessoal da Pamonharia, falei com o dono para a gente fazer lá. A gente precisa fazer a extensão. Tem os dois lados do tripé, ensino e pesquisa. Então, a gente precisa fazer a extensão. A gente vai aprendendo se a gente consegue fazer a extensão e esse momento do *Talk Club* me parece ser um bom momento para efetivar isso. E aí, igual eu te falei, a gente precisa aprender inglês para xingar os gringos na própria língua deles. Aí você vai lá ver o que eles fazem, então vou fazer isso aqui também e não é uma cópia ingênuo o que a gente tá fazendo. Se o que eles estão fazendo é interessante, então vamos fazer.

ENTR – Igor – Trecho 43

Vi um exemplo de letramento crítico sendo realizado no relato de Mariana, que teve acesso a essa prática por meio das aulas na universidade e sentiu o desejo de trabalhar nos mesmos moldes com seus alunos, crianças e adolescentes, na escola particular em que trabalhava:

Pesquisadora: De que maneira os seus estudos na universidade influenciam as suas ações no estágio?

Mariana: Eu acho que, eu acho não, eu tenho certeza principalmente depois da questão do quinto período. A questão de ensinar não só por ensinar o conteúdo. Mas você ensinar valores e criticidade. Teve uma professora muito boa que eu lembro que ela foi trabalhar vocabulário sobre *food* e a início ela trabalhou fome. Trabalhou a produção de comida, trabalhou a falta de alimentação e distribuição de alimentos do mundo e eu achei muito incrível você trabalhar assim e eu tento levar isso para as minhas aulas tanto que nas minhas aulas na escola particular tem o tema a Família. Aí só tem vocabulário, mas eu vou explicar que existem diferentes tipos de família, que existe a família em que os pais são separados, que tem os que são criados por avós. Mas que, mesmo assim, você deve respeitar, que mesmo assim eles nos amam e eu gosto de tanto que eu falo, que eu tenho muita vontade de fazer alguma coisa na psicologia. Eu gosto, acho interessante.

ENTR – Mariana – Trecho 44

No excerto acima, vejo uma exemplificação da dimensão projetiva a fim de transformar o ensino tradicional das escolas de educação básica, em que, de modo geral, não se prioriza a criticidade e a ampliação dos sentidos. Ao descrever o tradicional tópico de alimentação proposto pelo currículo escolar de língua estrangeira, Mariana disse querer realizar uma prática pedagógica problematizadora do sistema produtivo capitalista abordando a questão da desigualdade econômica que resulta na fome, como sua professora da universidade fez. Quanto ao tópico de família, também recorrente no currículo de língua estrangeira, o que Mariana disse já ter vivenciado como professora, vejo uma perspectiva inclusiva no desenvolvimento do trabalho sobre relações familiares que se diferenciam do tradicional núcleo constituído por um casal e seus filhos, ressaltando o respeito à diversidade de organizações familiares e uma representatividade importante para esses sujeitos que até então não se reconheciam nos conteúdos abordados pela escola. Assim, embora exista como base a dimensão iteracional, pois houve inspiração na abordagem crítica exercida por uma professora da IES onde estudou, Mariana emprega a dimensão projetiva da agência docente não apenas “para”

os alunos, mas “com” os alunos, em termos freireanos, incluindo e realinhando perspectivas várias que resultam em mudança dos horizontes interpretativos entre seus alunos, seja por meio da problematização do sistema produtivo atual, seja por meio da inclusão de mais perspectivas individuais e coletivas na organização social.

Já no próximo excerto, Vanessa problematiza as práticas escolares levando jogos para a sala de aula, partindo do desafio de mitigar a indisciplina dos alunos, conforme já comentado anteriormente. Diferentemente da abordagem dos demais professores, Vanessa e sua parceira Mariana decidiram trabalhar com o desejo de interação dos alunos levando atividades lúdicas para a sala de aula, o que colaborou com um modo de aprendizagem mais próximo das práticas sociais dos estudantes, engajando-os às atividades, conforme se ilustra abaixo:

Pesquisadora: E de onde que surgiu a ideia de levar jogos?

Vanessa: De onde que surgiu?

Pesquisadora: Você e a Mariana sozinha sou alguém ajudou?

Vanessa: Não, professora. Enfim acho que tudo que a gente aplica no estágio de certa forma é o que a gente estuda, né, nas aulas, eu digo o que nós temos de teoria na verdade.

Pesquisadora: Então vocês não podem criticar tanto a teoria assim.

Vanessa: Não. Mesmo que a gente fale não ajuda, a teoria não ajuda, mas a gente acaba absorvendo coisas da teoria meio que inconscientemente, sabe, e a gente acaba aplicando isso. Por exemplo, o que eu estudei de teoria e que me chamou mais atenção, que eu me identifiquei, que eu gostei mais, eu acabo aplicando e transformando isso em prática no meu estágio.

ENTR – Vanessa – Trecho 45

Cabe frisar, entretanto, que Vanessa visualiza uma separação entre a prática da sala de aula e o conhecimento desenvolvido na formação universitária, sendo o estágio supervisionado uma oportunidade de aplicação de teorias previamente estabelecidas nas disciplinas teóricas.

No trecho a seguir, Érica relata que seu momento de agência, ocorrido em sua experiência como professora de educação básica em uma escola particular, foi ter suprimido o conceito de exame de proficiência das aulas para que os alunos pudessem ter um melhor aproveitamento das atividades, o que também aparece na pesquisa de Biesta, Priestley e Robinson (2015). Dessa forma, embora a professora tenha que lidar com a inadequação da aplicação do exame TOEFL na escola, ela procura amenizar o papel impositivo dessa proposta em suas aulas:

Pesquisadora: Você percebeu alguma emergência ou alguma oportunidade em que você precisou ser agente? Ou deveria ter sido agente?

Érica: Sim, sim. Inclusive diversas. Por exemplo, lá na escola devia ser dado um preparatório para o TOEFL. Só que lá os alunos eles quando a gente fala preparatório para o TOEFL os alunos já (faz som e gesto de dispersão). Aí o que que eu tentei fazer, estou tentando, dentro desse processo, inclusive essa semana que vai ser aplicada a prova... Eu tentei utilizar várias formas de tentar preparar eles, diversas formas. A gente teve um momento em que eu peguei umas questões parecidas por exemplo de TOEFL, passei um filme e a gente fez um questionário parecido que eu achei na internet usando questões no áudio, opções no áudio, eles marcavam num papel sem se dar conta do que eles estavam fazendo. Não sei, talvez seria uma forma de agência. Acho que eu tentei fazer isso

ENTR – Érica – Trecho 46

3.4.2.2 Possibilidade 2: A dimensão prático-avaliativa e a colaboração entre professores e estagiários

De acordo com Biesta, Priestley e Robinson (2015), “as relações dos professores – com outros profissionais e com pessoas na comunidade mais ampla com as quais eles trabalham – têm o potencial de impactar significativamente em sua agência profissional⁸³” (BIESTA, PRIESTLEY, ROBINSON, 2015, p. 85).

83 “Teachers’ relationships – with other professionals as well as with people in the wider communities in which they work – have the potential to impact significantly in their professional agency.”

Conforme explicitado no Capítulo 2, as relações sociais experimentadas pelos professores são nomeadas como estruturas sociais. As estruturas sociais são relacionais, sendo propriedades emergentes de relações humanas entre posições sociais. Freire (1996) pontua que o ato de ensinar algo está inscrito em uma relação social, uma vez que quando se ensina algo, se ensina algo a alguém, daí a importância de se considerar o aspecto relacional da docência e da agência docente. Importante pontuar que as relações sociais são mediadas pela linguagem, o que nos leva a entender semelhanças entre os termos relação e interlocução. Segundo Bakhtin/Voloshinov, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 34). É o que explicita o professor Flávio no trecho a seguir:

Flávio: Filosoficamente falando, toda prática é mediada pela linguagem, ela automaticamente implica o outro. Então nesse ponto aí sim, porque ela incide sobre o outro e depois volta para si. A minha agência é agir sobre, ninguém age no vácuo. Você age sobre.

ENTR- Flávio – Trecho 47

A questão também deve ser observada sob variadas perspectivas interligadas: as relações dos estagiários entre si; entre os alunos estagiários e o professor da escola-campo; entre os estagiários e os alunos das escolas-campo; e entre os alunos estagiários e o professor formador. Para entender essas relações, perguntei aos participantes se eles possuem um grupo de apoio para sua formação. De antemão, eu sabia da existência de uma associação de professores do estado que atua significativamente em integração com a universidade e com a Diretoria Regional de Ensino do município, promovendo eventos, cursos e oficinas de formação continuada, dos quais os alunos graduandos podiam participar. Entretanto, para ser membro da associação é necessário ser professor em atuação, o que não era o caso da maioria dos estagiários participantes da pesquisa. Por isso, muitos alunos mencionaram não ter um grupo de apoio oficial ou institucional, mas firmavam parcerias

informais, baseadas na afinidade. É o caso de Carmen e Mariana, conforme o trecho a seguir, onde se vê que as duas compartilham e problematizam questões de sua formação profissional mais a fundo:

Pesquisadora: Agora, outra pergunta, sobre uma rede de apoio que você, não sei se você tem. Associação de professores, colegas da Universidade, amigos, fórum, grupo de estudos para que você consiga aumentar o seu desenvolvimento profissional. Você tem?

Carmen: Além das discussões feitas em sala de aula eu não tenho esse grupo de apoio. Às vezes eu discuto um pouquinho com minha colega de estágio para ver o que que a gente vai fazer, o que que pode ser melhor, o que que pode ser pior. E a Mariana também eu sempre discuto um pouco as nossas experiências, a gente discute uma com a outra.

Pesquisadora: Por que a Mariana?

Carmen: Eu não sei (risos).

Pesquisadora: Por que ela é sua amiga?

Carmen: Eu não sei. Não, todas são. Eu gosto muito de todas mas é porque às vezes quando chega na Mariana a gente começa um assunto mais sério. Quando eu chego na Vanessa, a gente conversa mais bobagem então é aquela coisa de que o papo é diferente. Quando eu converso com a Vanessa a gente fala de trabalho também mas quando a gente vai sentar pra conversar a gente conversa mais é bobagem. Já com a Mariana, quando a gente conversa sobre trabalho, a gente vai mais a fundo nessas problemáticas. É um papo diferente.

ENTR- Carmen – Trecho 48

A relação de afinidade entre as estagiárias não rendeu trabalhos e atividades em conjunto neste curso de Estágio Supervisionado, mas resultou em um posicionamento de confiança na partilha de conteúdos profissionais. As duas alunas se destacam com posicionamentos críticos em relação ao ensino de língua estrangeira, como por exemplo:

Carmen: Eu acho que o professor de Inglês, eu como professora de Inglês eu sempre vou me policiar para melhorar em questões, como eu sempre falo, a gente tem muito a visão dos Estados Unidos e da Inglaterra. Então eu, como professora de Inglês, tenho que me policiar porque eu sei disso e eu sei que tem coisas que não é consciente, não. A gente faz inconscientemente. E que a gente fala às vezes machismo, a gente fala frases machistas, racistas, inconscientes e como professor de línguas, às vezes a gente está falando alguma coisa ali que está discriminando o nosso amiguinho lá da África. Ou que está discriminando qualquer outro país que não seja os Estados Unidos e a Inglaterra. Então eu acho que primeiro a gente tem que pensar neste ponto no inglês, no inglês geral. Igual a gente fala muito que a gente não vai falar. Uma vez um menino veio me perguntar qual inglês que eu falava.

Pesquisadora: Qual inglês que você fala?

Carmen: (risos) Nesse dia eu não consegui responder (risos). Eu não consegui responder mas eu ainda caí para o americano. Eu respondi, “Não, não sei. Eu acho que tá mais para o dos Estados Unidos.” Mas eu não falo o inglês dos Estados Unidos. Eu falo o meu inglês, o meu inglês com o meu sotaque do Norte do Brasil, o meu inglês com o meu sotaque brasileiro.

ENTR- Carmen – Trecho 49

Carmen, ao que sua fala indica, demonstra sua conscientização acerca da “naturalização” da ideologia e da colonialidade, sobretudo na relação com os povos de países como os Estados Unidos. Vejo aqui um aspecto de sua agência que se coaduna à criticidade promovida pela ruptura decolonial, desestabilizando relações hierárquicas entre falantes nativos e não-nativos e colocando em pé de igualdade todos os usos da língua inglesa, sobretudo valorizando o agir local no que concerne a essa língua na escola de educação básica. A fala de Carmen evidencia um sentido de apropriação e identidade posicionada de maneira ativa e crítica. Abaixo, a fala de posicionamento crítico de Mariana:

Pesquisadora: De que maneira os seus estudos na universidade influenciam as suas ações no estágio?

Mariana: Eu acho que, eu acho não eu tenho certeza principalmente depois da questão do quinto período. A questão de ensinar não só por ensinar o conteúdo Mas você ensinar valores e criticidade. Teve uma professora muito boa que eu lembro que ela foi trabalhar vocabulário sobre *food* e a início ela trabalhou fome. Trabalhou a produção de comida, trabalhou a falta de alimentação e distribuição de alimentos do mundo e eu achei muito incrível você trabalhar assim e eu tento levar isso para as minhas aulas tanto que nas minhas aulas na escola particular tem o tema família. Aí só tem vocabulário, mas eu vou explicar que existem diferentes tipos de família que existe a família em que os pais são separados que tem os que são criados por avós Mas que mesmo assim você deve respeitar que mesmo assim eles nos amam e eu gosto de tanto que eu falo que eu tenho muita vontade de fazer alguma coisa na psicologia. Eu gosto, acho interessante.

ENTR- Mariana – Trecho 50

Aprende-se, por suas falas, que a atenção a temas de diversidade linguística e social são temas problematizados nas aulas dessas alunas e futuras professoras, que demonstram uma preferência por uma formação educacional e não apenas um ensino linguístico supostamente autônomo (STREET, 2014) e neutro. Segundo Mariana, especificamente, o posicionamento advém das discussões das quais participou em sua formação na universidade, e, em específico, a partir do posicionamento crítico de uma professora formadora mencionada. A interação entre a prática crítico-pedagógica da professora formadora e as alunas em questão ampliou as perspectivas de atuação crítica.

Na fala tratada adiante, elaborada pelo professor Flávio, existe a abordagem da relação entre o professor da escola-campo e os alunos estagiários. De acordo com ele, a posição do professor de escola-campo deve ser a de instigar os alunos a transformarem suas práticas de sala de aula, embora a colaboração seja limitada a uma relação em que o professor demanda atitudes e tarefas a serem cumpridas pelos alunos, sugerindo, assim, uma relação hierárquica a ser observada:

Flávio: Eu não acho que exista uma solução simples para isso. Pelo contrário, o que eu acho que a gente tem brecha hoje é provocar. O professor formador provocar e provocar e provocar os alunos, o professor da Educação Básica tem que receber isso também. Do ponto de vista profissional, acho que nosso contato é muito pouco para oferecer para mim. Praticamente nenhum. Mas do ponto de vista pessoal, sim. Enquanto o Flávio sujeito, acho que foi enriquecedor para mim. Experiência bem bacana.

Pesquisadora: Você pode me dar um exemplo de provocação que você fez?

Flávio: Provocar falando “Vocês vão ter que mexer com texto na minha aula”. Não importa o que vocês deem, tem que trabalhar com texto. Que é coisa que imagino que não tenha sido cobrada. Elas falaram que não. E eu acredito nelas, não teria por que duvidar. É... E aí, eu acho que quando eu comecei a demandar coisas delas, não de dar respostas, mas de dar provocações para elas, eu agi como professor. Colaborador. Que era exatamente o meu papel lá. De como é que a minha experiência poderia deslocar o olhar delas.

ENTR- Flávio – Trecho 51

O professor aponta para soluções diante de meu pedido por sugestões de melhoria e intervenção nas práticas de estágio supervisionado. Assim, deixa a sugestão de que o papel do professor formador é o de provocar o estagiário, a meu ver, fazendo uso de sua posição privilegiada de facilitador da aprendizagem dos estudantes, mas sem, no entanto direcionar nos alunos práticas que são melhores do que outras, uma vez que a formação dos professores não é única e homogênea, nem deixa de passar pela percepção individual do aluno, que julga práticas e métodos, posicionando-se sobre elas. No caso do professor Flávio, o pedido-provocação foi o de que utilizassem textos em suas aulas de estágio, o que foi atendido com reflexão pelas alunas.

Já Artur, quando perguntado sobre o que seria agência, a definiu exaltando o aspecto relacional da agência, ou seja, como uma relação entre professor e aluno, em especial, com o professor se colocando no lugar do aprendiz, como se vê a seguir:

Artur: Agência do professor... Primeiramente, não é o professor, aquela ideia que a gente tem do professor num patamar acima do aluno. **É quando o professor se coloca no lugar do aluno.** O que acontece na maioria das vezes é que o professor se esquece que ele já foi aluno um dia. A gente vê isso não só aqui na universidade, na escola também. Então, acho que quando o professor se coloca no lugar do aluno, ele se nivela. Ele se coloca no mesmo nível que o aluno. Essa interação entre o aluno e o professor fica meio que igual, porque é o professor que vai sentir, “O aluno está com essa dificuldade. Eu não tive essa dificuldade. Mas eu tive algo parecido”. Muito mais do que o cara chegar lá na frente, ele se colocar no lugar do aluno. Ele nunca se esquecer que um dia ele foi aluno na vida. Entupir o aluno de regras, de teorias. Sabe? É quando o professor se coloca no lugar do aluno. Eu acho que aí há um equilíbrio. O aluno vai perceber, “Nossa! Esse já sentiu a minha dor, passou por isso”. Ou, “Nossa! Esse aluno está com essa dificuldade!” não simplesmente Aluno por aluno. Mas uma turma, se está com essa dificuldade, vamos trabalhar dessa forma. Talvez dê certo. Ou, se não der, a gente caça um outro meio. Então, um professor agente é um professor que se coloca no lugar do aluno.

ENTR- Artur – Trecho 52

A fala de Artur remete à prática educativo-crítica defendida por Paulo Freire (1996/2009), segundo a qual não há docência sem discência, isto é, “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). A prática educativa refere-se a uma relação, já que, como nos lembra Freire, quem ensina algo ensina a alguém e, nesta relação, quem ensina também aprende. Aprender precede o ato de ensinar, como Artur coloca: o professor ou o estagiário nunca deve esquecer que já foi aluno um dia. Na verdade, nunca deixa de ser, como é o caso do *status* de aluno estagiário, que ocupa tanto o lugar de aluno quanto o de professor e como se entende a profissão do professor, cuja educação é permanente. Assim, reconhecerá as dificuldades do aluno ou da turma e terá a oportunidade de pensar atividades, estratégias e práticas (ou “caçar” um outro meio, nas palavras de Artur) que alcançarão o aluno ou a turma, sanando-lhes as limitações.

Fernanda, por sua vez, define agência como desempenho, como desenvolvimento a partir dos insumos oferecidos, no caso, pela disciplina de Estágio Supervisionado. Contudo, poderíamos ampliar essa definição aos insumos recebidos na formação docente como um todo, tanto no momento inicial quanto na formação continuada. A agência, para a aluna, é o resultado prático e concreto daquilo que veio sendo desenvolvido ao longo da formação docente. É, portanto, um elemento que emerge de uma gama de interações que a precederam, não apenas as relações sociais, mas também as relações intelectuais e cognitivas que foram estabelecidas. Mas nos importa aqui o fato de Fernanda ter mencionado a atuação da relação com o professor formador para o desenvolvimento da agência docente, uma parceria onde se podem tirar dúvidas, partilhar experiências em comum (*“Eu acho que tem que ser mais focado, junto”*), por ser um momento de “reciclagem”, linguagem técnica neoliberal, em geral empregada em formação profissional, que desconsidera o aspecto humano, afinal, o uso corrente da palavra reciclagem prevê seu emprego em relação a coisas, não pessoas. Mas, ao mesmo tempo, a aluna utiliza o termo “renovar forças”, o que nos diz mais sobre sua visão da necessidade de uma partilha mútua com o professor formador do que uma visão tecnicista que enxerga os professores como objetos. De acordo com a aluna, é preciso mais tempo com o professor formador para esses momentos de partilha, pois as duas horas de aula não são suficientes, como se confirma a seguir:

Fernanda: Agência seria o desenvolvimento, o desempenho que você tem durante o curso. Os passos que você dá dentro das coisas que são requeridas para você realizar. Eu acho que, de acordo com a minha experiência pessoal, nós recebemos muito *input*, muita orientação, recebemos muita teoria, muita coisa prática também, e nós temos muito respaldo para fazer bem o curso e... só no primeiro estágio que eu achei a professora mais distante pelo jeito dela de ensinar, que ela deixava a gente mais livre. Nessa hora a gente quer o professor mais perto. “Não sei. Nunca fiz, e agora?”. A gente sempre vai precisar estar falando, né. De como está o estágio, está enfrentando no estágio, na escola. Comentaram da necessidade da gente ter um psicólogo. Eu acho que não tem necessidade disso. Acho que a necessidade é a gente ter mais tempo com professor de estágio, e vai poder ouvir todo mundo. Em duas horas de tempo a gente não pode conversar, tirar as dúvidas. Professor, aconteceu isso, qual é a ideia que você dá para a gente? É um tempo de reciclagem, de renovar as forças. Eu acho que tem que ser mais focado. Junto. Não precisa de psicólogo, nem de hospital.

ENTR – Fernanda – Trecho 53

A aluna refere-se ao tempo de duas horas de aula dedicadas ao estágio supervisionado, desconsiderando, entretanto, pelo menos no que concerne ao curso ministrado por mim, a existência do plantão de dúvidas semanal reservado exclusivamente a cada dupla de estagiários, com 30 minutos por semana dedicados à partilha de experiências, discussão de planos de aula, discussão de resultados de sala de aula, dentre outros. Ali eram focalizadas as questões pertinentes a cada dupla de estagiários, tratadas diretamente comigo. Contudo, para a aluna, aparentemente, esse tempo exclusivo não é focado o suficiente (“*Eu acho que tem que ser mais focado. Junto.*”). Para Fernanda, em seu relato, a possibilidade de troca com um professor formador flexível para a escuta, ou seja, um profissional mais experiente que possa acolher as novas experiências de professores em formação, é uma oportunidade de desenvolvimento de agência. Aqui e em diversos momentos da geração de dados, que também encontram respaldo na formulação teórico-metodológica de Biesta, Priestley e Robinson (2015), entendemos que a base da agência é discursiva e tem na interlocução uma ferramenta de sua construção.

Durante minhas observações no período, acompanhei duas aulas em que os alunos estagiários Fernanda e Artur participaram das regências e outras duas fora das regências. Nas aulas dos alunos estagiários, organizada em torno do uso do Presente Simples⁸⁴, seguiu-se a lógica de prática gramatical controlada, passando a uma atividade livre, que envolveu leitura e escuta de uma palestra do TED⁸⁵ (WALKER, 2009), a respeito do ensino de Inglês na China e no mundo⁸⁶. Conforme informado nas reuniões de orientação e planejamento com os alunos estagiários, a atividade de prática controlada foi sugerida por Igor. A segunda parte da atividade resultou de um acordo entre o professor e os estagiários, em que o professor deu “carta branca” aos estagiários para que propusessem uma atividade mais livre, porém relacionada ao conteúdo gramatical trabalhado. De acordo com os estagiários, eles escolheram um texto autêntico, no formato multimodal, para que os alunos pudessem praticar compreensão auditiva e pudessem se posicionar sobre o tema, isto é, o inglês como estratégia de desenvolvimento para a competição no mercado internacional.

Nas duas aulas que observei, uma foi dedicada à prática gramatical, ou, melhor colocando, à correção dos exercícios gramaticais, o que foi comandado por Artur. A segunda aula foi inteiramente dedicada à discussão do vídeo e foi comandada por Fernanda. Igor e eu assistimos às aulas do fundo da sala, sem fazer intervenções. Em apenas um momento eu perguntei a Igor se a correção levaria mesmo a aula toda, pois, de acordo com o plano de aula apresentado pelos alunos estagiários, a distribuição do tempo seria mais dedicada ao vídeo. Além disso, a correção dos exercícios já havia começado na aula anterior. Durante a correção, Artur chamou alguns alunos à lousa, fez explicações e retomadas para resolver os exercícios. A dinâmica da aula

sumário

84 Retirado de uma unidade do popular livro de gramática *Essential Grammar in Use*, de Raymond Murphy.

85 Acrônimo de *Technology, Entertainment, Design* (em português: Tecnologia, Entretenimento, Planejamento), é uma série de conferências realizadas em todo o mundo pela fundação Sapling, dos Estados Unidos, sem fins lucrativos, destinadas à disseminação de ideias. Seus vídeos são amplamente divulgados na internet. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/TED_\(confer%C3%Aancia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/TED_(confer%C3%Aancia)) Acesso em: 16 de set. 2020.

86 WALKER, Jay. The world's English mania. **TED Talks**, Fevereiro, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/jay_walker_on_the_world_s_english_mania. Acesso em: 01 de mai. 2018.

assemelhou-se a uma longa correção de exercícios de matemática, ou, em outras palavras, tendo a língua como um objeto fixo e mensurável. Os alunos exclamavam durante a correção, demonstrando alegria ou frustração por terem acertado ou errado os exercícios.

Na sequência, Fernanda foi à frente da sala para conduzir a aula, tendo em Artur um interlocutor constante. Ela iniciou uma conversa em português com os alunos sobre a importância de se aprender inglês. Os alunos interagiram pouco, provavelmente por não terem tanta vivência com Fernanda, pois era Artur que estava comandando todas as regências até então. Além disso, uma característica marcante de Fernanda, notada tanto nas regências quanto nas aulas na universidade, era sua firmeza de opiniões, o que a levava, em certos momentos, a ouvir pouco o que lhe era dito. Menciono isso não apenas como uma informação periférica ou um mero detalhe, mas porque essa marca de personalidade influenciou a dinâmica da aula e me chamou a atenção.

Continuando a descrição dessa aula, Fernanda apresentou o vídeo e coletou algumas opiniões dos alunos, que contribuíram com concordâncias sobre o conteúdo do vídeo, ou seja, o de que falar inglês é fundamental para a competição no mercado internacional. Depois dessa leve discussão, Fernanda pediu para que os alunos retirassem do vídeo as frases ditas pelo palestrante para corroborar a afirmação. Todas estavam no Presente Simples, mas ela não as escreveu na lousa. Ao invés disso, Fernanda “palestrou” sobre a importância do inglês para a vida dos alunos, dando argumentos sobre o destaque dado aos falantes de inglês no mercado de trabalho. Em diversos momentos, Artur realçou a vantagem de ser bilíngue no mundo atual. A meu ver, essa parte da aula contou com pouca interação ou problematização sobre o vídeo e sobre o tema, apesar de ter sido elaborada por Fernanda e Artur, conforme se comentou na reunião de planejamento, como uma tentativa de promover criticidade dos alunos. Entretanto, apesar das intenções, os alunos se limitaram a concordar com os bons argumentos de Fernanda e Artur.

Denota-se que a visão de criticidade de Fernanda e Artur é a visão tradicional presente na exegese de textos e que muitas vezes se confunde nas práticas de leitura crítica, pois abre a possibilidade de entendimento a que o exercício de criticidade corresponde ao desvelar o sentido mais profundo de um texto, conhecido por um especialista, no caso, Fernanda e Artur. Pontuo que já havíamos discutido, na universidade, textos sobre letramento crítico, portanto, os estudantes já haviam acessado outros conceitos de crítica. Porém, deixo aqui a ressalva de que, não sendo adepta da educação bancária denunciada por Freire (1974/1987), admito que nem sempre é possível esperar que nossos estudantes nos “devolvam” aprendizagens, conhecimentos e significados inequívocos ou cristalinos como ensinamos. Tratou-se de uma interpretação de Fernanda⁸⁷ para a criticidade em que a convergência de sentidos tradicionais predominou.

Retomando a descrição da aula, Fernanda distribuiu a transcrição do vídeo e o exibiu pela terceira vez, pedindo para que os alunos circulassem todos os exemplos de Presente Simples. Para evitar mais uma seqüência de correções, o que seria cansativo para todos, Igor decidiu intervir e prometer que elas seriam feitas na aula seguinte. Assim, nos minutos finais da aula, ele pegou o livro “*What If...?*”⁸⁸ e, prometendo que seria lido nas próximas aulas, iniciou um ditado com os alunos. Enquanto ele lia o primeiro parágrafo do livro em português, os alunos escreviam a versão em inglês. Assim, ele pode conferir algumas regras e vocábulos, finalizando a aula de forma leve e bem humorada, com os alunos mais uma vez exclamando sobre seu desempenho naquele desafio.

Dando continuidade à análise, em outra série de aulas observadas, notadamente aquelas em que Igor não acolhia os estagiários

87 Atribuo essa interpretação à Fernanda por dois motivos. O primeiro é a característica de personalidade mencionada acima. O segundo é minha percepção de que a dupla se dividiu de modo a Artur planejar a primeira aula enquanto Fernanda planejasse a segunda, embora eu tenha enfatizado a importância da colaboração para todas as aulas.

88 MORAES, Liani. **What if...?** Ilustração Cris Eich e Jean-Claude. São Paulo: Richmond Publishing, 2004. Trata-se da história de uma garota de 16 anos que fica grávida em sua primeira relação sexual com o namorado. A garota compartilha seus dilemas com suas amigas e com sua professora de Biologia, dentre eles, contar para o namorado ou para os pais sobre sua situação, bem como os riscos e cuidados para seus estudos.

da pesquisa, o que observei foi um exercício de agência muito maior. Isso denota que a agência de Igor não é influenciada apenas por tradições da dimensão iterativa, mas passa também por expectativas de inovações, realçando a dimensão projetiva. Esse conjunto de aulas observadas foi organizado em torno da leitura do livro *“What If...?”*, um paradidático sobre gravidez na adolescência. A escolha desse tema se deu, conforme o trecho de diário de campo referido mais adiante, devido à situacionalidade: havia muitos casos de alunas grávidas na escola. Em minhas observações, eu vi uma delas circulando pelos corredores. Igor preparou esta aula como uma forma de intervenção e expectativa de mudança no futuro daqueles alunos, o que realça a dimensão projetiva de agência.

A aula⁸⁹ decorreu como parte de uma sequência didática em que os alunos leram o livro em classe. A aula observada correspondia à finalização da atividade. Os alunos foram solicitados a terminar a leitura do texto em casa e foram convidados a participar de uma discussão sobre o enredo e sobre formas de prevenção à gravidez. Diante dos alunos, ávidos por compartilhar sua opinião sobre o tema, Igor precisou organizar, na lousa, uma lista de inscrições para participação no debate, uma vez que todos os alunos queriam opinar ao mesmo tempo. Ressalto que as maiores polêmicas giraram em torno de contar ou não para o namorado sobre a gravidez, o apoio dos pais, os diferentes impactos na vida estudantil e profissional de mães e pais adolescentes, e, evidentemente, as responsabilidades sobre a prevenção de gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis. Os alunos contaram episódios sobre o tema envolvendo as vivências de outros alunos e de pessoas conhecidas, revelando-se, portanto, um tema presente em seu cotidiano. Após a discussão, os alunos, reunidos em pequenos grupos, confeccionaram cartazes com um resumo das medidas de prevenção e conscientização sobre a gravidez entre adolescentes. Igor orientou que os cartazes contassem com um “Antes” e “Depois” de engravidar. Ou seja, antes de ter relações sexuais,

89 Menciono ser apenas uma aula, ou um conjunto de aulas porque observei aulas de diversas turmas, em três dias diferentes, em que o mesmo roteiro foi desenvolvido.

quais medidas previnem gravidez. Depois de descobrir uma gravidez, que medidas devem ser tomadas para se obter apoio. Para produzir os cartazes, o que levou mais de uma aula e contou com finalização como tarefa de casa, os alunos precisaram reler o livro e consultar o dicionário. Igor não permitiu que os alunos usassem mecanismos de busca na internet, como o *Google*, para evitar plágio.

A justificativa para essas escolhas didáticas, notadamente a diferença de práticas atribuídas aos estagiários, que se limitaram à prática gramatical, conforme mencionado à época, tanto pelo professor quanto pelos alunos estagiários, foi fornecer uma prática controlada e segura que contribuísse para a formação dos futuros professores. Da mesma forma, o exercício de liberdade dos estagiários foi monitorado e esteve condicionado a uma solicitação do professor, ou seja, de que a atividade proposta tivesse alguma relação com o conteúdo gramatical. De minha parte, como professora formadora interessada em explorar a agência dos estagiários, conversei sobre as diversas possibilidades de atividades, porém, reforcei a necessidade de uma atividade que envolvesse um texto, uma vez que são os textos que estão na vida dos alunos. Contudo, fiz questão de deixá-los à vontade sobre o tema ou o gênero textual, acreditando, dessa forma, estar contribuindo para o seu desenvolvimento de agência. O tipo de vídeo selecionado pelos alunos, do meu ponto de vista, foi selecionado por constar de suas próprias práticas de letramento em inglês e por figurar popularmente entre atividades de letramento próprios da universidade, o que se confirma nas escolhas de outros estagiários.

Merece também atenção a epistemologia que embasa as escolhas didáticas aqui apresentadas, uma vez que remetem a uma lógica de pensamento que atribui à teoria o *status* de fixidez e de precedência à prática. Nota-se que os alunos, primeiramente, foram convidados a praticar a abstração de solucionar os exercícios cujas respostas são fixas e mensuráveis para estarem prontos para a aplicabilidade⁹⁰ prática

90 Em diversos momentos da pesquisa ressaltou-se, entre os participantes, a noção de que a prática é a aplicação da teoria.

dessas abstrações. Depreendem-se da comparação entre os tipos de atividades, as diversas possibilidades de exercício de agências aproveitadas pelos participantes. O professor, por um lado, obedeceu à regra da simplicidade e da tradição da linearização, no que se entende por didatização de conteúdos controlados.

Para reforçar meu entendimento sobre essas epistemologias e escolhas didáticas, seleciono um trecho de meu diário de campo, feito logo após meu primeiro contato com Igor, em uma conversa que aconteceu junto com Fernanda e Artur:

A conversa com o professor Igor durou pouco mais de uma hora. Atencioso, ele ouviu as propostas dos estagiários e deu sugestões de acordo com sua experiência de quatro anos na escola federal, realçando a necessidade de conhecer o público com o qual estamos lidando. Citou como exemplos: mudar o horário de início da oficina; ampliar a carga horária para atender apenas uma turma, ao invés de duas; não sobrecarregar os alunos, pois eles cursam 17 disciplinas; não falar apenas em inglês; desierarquizar as aulas; divulgar e tratar as oficinas como atividades diferentes de aulas, afim de garantir maior envolvimento dos alunos. Sugeriu utilizar o filme *Lágrimas do Sol* (2003).

Diz que prefere utilizar os conteúdos trabalhados por outros professores, como o de Informática, para que suas aulas façam mais sentido.

Mencionou as dificuldades em utilizar o livro didático, pois possui textos muito longos e atividades muito complexas. Mostrou o livro *High Up*.

Além disso, ele sugeriu temas de importância local para os futuros alunos estagiários: gravidez na adolescência, violência doméstica.

Mencionou o recorte racial, de classe e de gênero presente nos alunos da escola federal, mas ainda assim há muitos alunos que necessitam de assistência para permanência no curso.

Sugeriu que fizessemos parceria que fornecesse desconto para os alunos da escola para cursarem os cursos livres de idiomas no Centro de Idiomas recém-aberto na universidade.

Aceitou o convite para a pesquisa prontamente, ao final da conversa. Realçou a importância das parcerias e das redes de colaboração para o trabalho do professor. Pediu meu contato e perguntou se eu poderia ajudá-lo a escolher o livro didático a ser adotado a partir do ano que vem, alegando estar sozinho nesta decisão.

CAMP -Trecho 54

Embora seja um trecho longo, enfatizo que ele realça diversos elementos da agência de Igor e seu entendimento sobre seu papel como docente, em específico no papel de colaborar para a formação de seus pares. Ele situa o trabalho e dá sugestões, situadas na dimensão prático-avaliativa, isto é, visando ao trabalho dos alunos estagiários que diante dele se reuniam, contudo, essa sugestão ocorreu com base em sua experiência naquele contexto, ou seja, a dimensão iterativa, pontuando sua formação como professor e seu posicionamento. Entende que uma dica importante é elaborar aulas que não se assemelhem a aulas propriamente ditas, de modo a atrair mais alunos diante das dificuldades da atualidade das escolas. Isso de fato ocorreu nas oficinas de contraturno, uma vez que os estagiários divulgaram a oficina como uma campanha de intervenção contra o tráfico humano. Em meu entendimento, esse posicionamento, não apenas indica que Igor pensa na escola como pouco atrativa diante do cotidiano estudantil, mas a escola, para Igor, é referida como um “moedor de carne”, ou seja, trata-se de uma metáfora forte para referir-se a escola como um sistema que descaracteriza e oprime os sujeitos. O uso do vocábulo desierarquizar denota, também, o acesso à teoria de decolonialidade, o que se confirmou em entrevista posterior. Daí a sugestão de camuflar as aulas. Em outro sentido, entendo que, para Igor, a escola segue um modelo questionável, que pode e deve ser modificado.

A dimensão prático-avaliativa da agência, no que diz respeito à colaboração, é ressaltada na fala de Carmen, ao comentar atividades que tinham como objetivo ampliar as perspectivas dos alunos. A pergunta tinha por objetivo resgatar o sentido de criticidade e sua relação com a agência dos alunos via ampliação dos horizontes de interpretação de sentidos. Ao comentá-la, Carmem ressalta suas atitudes diante das condições oferecidas pelas relações de colaboração com os professores que, por sua vez, correspondiam a como esses professores se relacionavam com as condições da escola e com sua estruturação curricular, como se lê abaixo:

Carmen: Exatamente e o inglês faz parte da cultura deles e aí os meninos vão ver que, tá, não é só os Estados Unidos, não é só a Inglaterra. Por que quando vê uma coisinha em inglês vem as bandeirinhas só de lá? Não é só isso. Mas eu fiz porque quando nos outros estágios passados, os professores nos deixaram mais à vontade, eu não sei se isso é melhor ou pior mas enfim aqui há uma regra a ser seguida. A professora daqui ela está só nos passando o que repassaram para ela, enfim, é um negócio que vai, é uma bola de neve. Na outra, não. A gente tinha uma liberdade a mais e aí eu sempre optei por trazer esses assuntos. Não fugindo da gramática porque gramática é importante também.

ENTR– Carmen – Trecho 55

Como se nota acima, a abordagem de Carmen diferenciou-se conforme as condições oferecidas pelas escolas-campo e pelos professores que lhes atenderam. Em um dos semestres dos estágios, Carmen teve a oportunidade de discutir com os alunos aspectos culturais e críticos na aprendizagem de inglês frente à hegemonia britânica e americana. No semestre em que esta pesquisa ocorreu, não pôde fazer o mesmo tipo de abordagem porque a professora que a recebeu na escola-campo não lhe deu a oportunidade de escolher conteúdos, pois ela própria não os escolhia, direcionando suas práticas pedagógicas de acordo com uma estrutura curricular mais centralizada e fechada. O tipo de atividade selecionada deveria obedecer a uma planilha preestabelecida.

Em minhas observações, Carmen e sua parceira de estágio, Karine, apresentaram aos alunos de EM o *Past Perfect*, utilizando um texto didático retirado da internet⁹¹ cujas estruturas são artificialmente veiculadas no *Past Perfect*, com o objetivo de apresentar a estrutura verbal e fazer o aluno praticá-la. Prática comum ao ensino de Inglês nas escolas básicas e, até mesmo, em institutos de idiomas, a qual retira o elemento de prática social do texto que poderia fortalecer a agência dos alunos para um engajamento maior com ele, atribuindo-lhe um sentido e uma representatividade. As alunas também não utilizaram a oportunidade para fazer

91 Past Perfect Story: Where were they? What happened? What had they done? Disponível em: <https://www.really-learn-english.com/support-files/past-perfect-story-1.pdf> Último acesso em 16 de abr. 2020.

questões de interpretação do texto, apenas pediram para que os alunos circulassem a estrutura verbal e dissessem o que conheciam em inglês. Isso nos leva a afirmar que a agência das estagiárias, ou o condicionante que nela interfere, sendo um componente não apenas temporal, mas, sobretudo, relacional na esfera da colaboração, foi afetada pela agência da professora. Demonstra-se uma característica importante mencionada pelos alunos em formação docente: a maior ou menor agência para suas práticas e intervenções resultante da colaboração com os professores. A agência docente, portanto, não é uma competência individual que depende do contexto, mas dele emerge e é profundamente movida pelas relações com os demais agentes desse contexto.

Nesse sentido, Artur também comenta a sua relação com o professor Igor quanto à colaboração e à possibilidade de agência para suas abordagens em sala de aula, e o amparo fornecido pelo professor e pela escola para tal. Em sua fala, ele menciona limites e possibilidades oferecidas pelo professor. Segue o excerto:

Pesquisadora: Queria perguntar também sobre o professor, se ele tem amparo para ajudar vocês. Ele tem diário também para preencher. Então como ele consegue colaborar para desenvolver agência de vocês e isso também ser uma questão de agência para ele?

Artur: Quando a gente chegou para assistir às primeiras aulas, ele já colocou no quadro as datas que seriam as aulas. Então foi de acordo com todas as semanas até o final do bimestre que seria dia 23 de outubro. São só 8 encontros. Então para não nos prejudicar, vocês fazem as correções. Então ele nos deu total autonomia, mas também o limite porque ele tem o cronograma dele e tem que fechar o diário dele. A gente também tem que seguir as ordens da instituição. Eu me senti livre porque você não tem simplesmente que passar isso, isso, isso. Vocês vão fazer isso aqui mas não pode ultrapassar o tempo porque eu tenho diário para fechar. A gente perguntou para ele o que a gente passaria para os alunos e ele respondeu que eles estão iniciando agora o *present simple* e pediu para gente passar as correções. Isso também nos deu autonomia porque ele pediu para que a gente trouxesse textos que a gente quisesse para fazer uma atividade. Quando a instituição te dá carta branca ou te dá autonomia para você fazer o que quer ou pelo menos nos limites da instituição, você sente que pode fazer o que quiser nos limites deles, e não se sente preso. Por exemplo, você vai ensinar o presente perfeito. Nossa! Pra gente já é complicado, imagina para eles aprenderem aquilo. Você não fica limitado. Isso também é uma questão de ação. Quando você se vê junto do tripé professor, alunos e instituição, são engrenagens que se trabalham juntas fazem o relógio funcionar.

ENTR– Artur – Trecho 56

No excerto, a dimensão prático-avaliativa das agências do professor Igor e do estagiário Artur se evidencia porque demonstram suas ações diante das condições de tempo e estrutura curricular que lhes são impostas. Com o seu cronograma apertado, Igor negocia datas de aulas e, em certa medida, o caráter das atividades a serem elaboradas e aplicadas pelos estagiários Artur e Fernanda. Do meu ponto de vista, essa negociação não resulta em total autonomia para os estagiários, ao contrário do que afirma Artur, mas em uma autonomia limitada, mediada pelas necessidades do professor em suas questões institucionais, como o tempo e o currículo a cumprir. É por isso que os estagiários não escolhem a totalidade das atividades, mas apenas uma parte delas e, ainda assim, dentro do escopo delimitado pelo professor, isto é, correções de exercícios gramaticais e textos para que se trabalhasse o Presente Simples.

Já o relato de Mariana colabora para este debate ressaltando a dimensão prático-avaliativa moldada por maior liberdade na relação com a professora da escola-campo, que a deixou livre para escolher as atividades a serem implementadas na sala de aula.

Mariana: Eu gostei porque tem muito essa questão do estigma de que os estagiários não são bem recebidos, mas nós fomos muito bem recebidos por ela. Tanto que, não sei se mencionei isso na aula de Estágio, ela pediu para que nós levássemos aulas diversificadas. A professora do estágio anterior deu um cronograma de conteúdos. Isso aqui são conteúdos do terceiro bimestre, vocês podem escolher entre isso e isso. E ela, não. Ela, “fiquem a vontade para trazer aula diferente”. Só deixou assim, um conteúdo programático.

ENTR– Mariana – Trecho 57

Vejo que a professora ofereceu a possibilidade de escolha para que as alunas pudessem trabalhar, além de estimular que elas operacionalizassem o conteúdo de forma diversificada, ou seja, de forma que escapasse ao tradicional da cultura escolar. As alunas Mariana e Vanessa, embora não tivessem contado com maiores auxílios ou sugestões ao desenvolvimento dessas aulas por parte da professora, responderam de forma significativa à sua solicitação,

pois escolheram um conteúdo lexical que representa uma parte da realidade das práticas sociais nas quais os alunos interagem, incitando-os a participarem ativamente e a comentarem suas preferências e opiniões em uma sequência didática sobre tipos de filmes, prevista no conteúdo programático da escola e, de certo modo, possível de ser dimensionada como parte da iteratividade da agência das alunas, uma vez que se trata de um tema recorrente em materiais didáticos de inglês direcionados ao método comunicativo.

Ainda na questão relacional da construção da agência em colaboração com outros professores, temos o caso de uma aluna que focaliza a sua conceituação de agência não na relação com elementos externos à sala de aula, como direção, coordenação ou colegas de escola, mas na exclusiva conexão com os estudantes em sala de aula, o que a faz suscitar uma gama de estratégias pedagógicas para lecionar os conteúdos previstos, como se observa no trecho a seguir, anteriormente já citado:

Karine: Para mim, quando falou agência eu não imaginei absolutamente nada nada nada fora da sala de aula. Para mim, eu vi a agência dentro da sala de aula com o recurso que eu tenho e com os alunos que eu tenho que trabalhar. Eu não imaginei diretor, coordenador, não pensei no ambiente escolar. Eu pensei na sala de aula. Pensei nos alunos e pensei como estratégia mesmo de passar um determinado conteúdo para aqueles alunos, 30, 40 com o que eu tenho de recurso. Para mim isso foi agência.

ENTR – Karine – Trecho 58

Faz-se necessário lembrar que Karine, à época da geração dos dados, já tinha experiência como professora de Inglês em escolas públicas desde 2014, por conta de um programa oferecido em sua cidade. Ela afirma que o nome do cargo ao qual ela estava vinculada era de monitora, mas, na prática, ela não tinha a assistência de um professor para o seu trabalho. Karine seleciona seu construto de

agência, portanto, não apenas de sua experiência como estagiária, mas, principalmente, de sua experiência como professora, cargo que ela efetivamente já exercia. Disso se apreende um exercício docente mais solitário, cuja realização dependia, em grande parte, dela própria. O isolamento profissional de professores é uma realidade a ser repensada, conforme pontua Johnston (2009). Ainda conforme o autor, o caminho para isso é a colaboração voluntária com outros envolvidos no processo educativo, tendo como fim o desenvolvimento profissional, o qual, por meio de uma cultura colaborativa, pode ser entendido como um caminho para o fortalecimento da agência dos professores.

A questão da colaboração com outros professores é elencada por Flávio e Igor, os professores participantes da pesquisa, como temas importantes de sua formação e atuação e, conseqüentemente, guarda um lugar inequívoco no fortalecimento da agência docente. Segundo Flávio, a construção dessa rede de apoio é realizada pelo próprio professor e sua inexistência demonstra que o professor teve falhas de formação, como se observa em sua fala abaixo:

Flávio: Se ele está assim eu acho que ele está mal formado porque falta aquele conhecimento que eu te falei se você sabe bem da sua área, ele encara qualquer coisa.

Pesquisadora: Mas você não pensa que ter pares para fazer desenvolvimento continuado seja interessante?

Flávio: Se ele chega sem enxergar a possibilidade de construir uma rede dessas, a universidade está falhando no papel dela.

Pesquisadora: Ele construir, não aproveitar uma rede que já existe.

Flávio: Ele tem que construir porque não existe uma rede pronta.

ENTR– Flávio – Trecho 59

Flávio é taxativo ao apontar a universidade como a responsável pela falha de formação do professor, que se vê desamparado e sem uma rede de apoio profissional para a qual possa trabalhar colaborativamente. Ao mesmo tempo, Flávio evidencia a agência necessária

ao professor para construir essa rede de apoio, pois ela por si só não está pronta e à disposição dele. Portanto, para ele, está na formação do professor a chave para o caminho de agência a ser percorrido ao longo de sua profissão. Os pares com os quais Flávio afirma trabalhar em colaboração para seu desenvolvimento e formação continuada são os próprios professores da universidade, parceiros de sua formação profissional e acadêmica, como exponho abaixo:

Flávio: Na verdade eu não tenho professores, né. Eu tenho pares, o máximo que eu consigo ter são pares. Porque mesmo pensando na minha orientadora e meu co-orientador, eles não sabem mais do meu objeto do que eu. Então, acabam virando parceiros de reflexão. Em vez de ocupar um lugar que já ocuparam na minha formação que era mesmo de pegar na mão e “Olha, vê isso, vê aquilo”, né. Eu ocupo hoje um outro lugar em relação a eles e por sorte eles reconhecem isso. Então a minha formação ela é individual se eu pensar em termos de estudo, de que eu me oriento, mas eu tenho excelentes pares para conversar o tempo todo. Minha formação continuada é basicamente conversar com pessoas que eu respeito, que eu admiro cuja opinião eu acho que seja interessante.

ENTR– Flávio – Trecho 60

A relação de Flávio com seus professores, que, ao mesmo tempo, são seus colegas de profissão, favorece a sua formação ao ultrapassar hierarquias de aprendizagem professor e aluno em uma concepção tradicional de educação. Não está em jogo colocar esses sentidos a serviço de uma aprendizagem unilateral e transmissiva, que caminha apenas no sentido do professor para o aluno e apresenta apenas o professor como o detentor de conhecimentos, enquanto o aluno se apresenta como uma tábula rasa. Ao contrário, Flávio reconhece, em sua formação, o diálogo com os pares que compartilham conhecimentos e pontos de vista em interlocução mediada pelo respeito e pela admiração solidificados pela relação profissional, acadêmica e pessoal por eles estabelecida.

Um caminho bilateral também é tomado por Igor em sua formação em relação aos pares. Ele afirma que sua rede de apoio também é composta por professores universitários e por colegas de pós-graduação:

Pesquisadora: Você tem uma rede de apoio para a sua formação?

Igor: Total. Tem o pessoal de História que eu estou sempre muito próximo deles. E aí tem a Natália de quem eu sou muito próximo e tal. Então muitas coisas que eu faço é porque a gente está conversando e muitas coisas que eu faço é adaptação do que eles fazem. Mesmo que não seja na aula de línguas, mas, por exemplo, essa ideia de desenhar o poema eu aprendi com a Samara.

Pesquisadora: Uma representação visual, né.

Igor: Você pega o texto teórico. Se você tiver entendido você vai ser capaz de desenhar ele de forma simples. Então eu pensei, “Olha, que massa!” Você pode fazer. Então desenha o poema. Ter rede faz toda a diferença porque você precisa de interlocução.

ENTR – Igor – Trecho 61

Igor menciona um tipo de coletividade que apoia o desenvolvimento de sua agência, tendo como interlocutoras de sua prática docente duas professoras da IES onde os dados foram gerados. Essa pequena rede possibilita ao professor ter contato com ideias mesmo que sejam exteriores à sua área de atuação, qual seja, o ensino de Língua Inglesa na educação básica. Igor menciona a importância da interlocução para seu projeto de desenvolvimento profissional. Fundamental à formação da agência de professores, as relações são mediadas pelo que Igor nomeia como interlocução, a qual é referida por Cunha e Aragão (2010, p. 15) como “peça-chave no desenvolvimento da reflexividade, na revisão dos pontos de vista, resignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios, no diálogo teoria-experiência”.

Chego ao fim das análises com a sensação de que muito ainda poderia ser tratado no que tange a esse contexto de investigação, dada a riqueza da colaboração dos participantes aqui mencionados.

Contudo, pontuo que os recortes acima foram os mais relevantes para orientar os meus entendimentos sobre o tema da agência, tanto em sua conceituação, o que envolveu a participação ativa dos colaboradores de pesquisa, permitindo-lhes tecer elaborações teóricas ricas e pertinentes ao trabalho, quanto no que concernem os desafios e as possibilidades empreendidos no caminho de seu desenvolvimento.

Considerações finais

No capítulo 1 desta obra, destaquei a armadilha neoliberal, ao imputar aos indivíduos uma alegada liberdade de mobilidade e transformação objetiva, atribuindo-lhes responsabilidades e capacidades que, de fato, se referem a um sistema e a uma ordem social sobre os quais não têm controle. Em contraposição a uma suposta agência neoliberal, a agência com a qual trabalhamos ao longo deste trabalho é entendida como emergente do contexto no qual vivem os sujeitos, tendo, portanto, um viés de articulação entre o individual e o social. Ou seja, todo indivíduo possui o potencial da agência, mas esta é delimitada pelas estruturas sobre as quais ela incide. Para entender a estrutura social sob a qual a agência se estabelece, apresentei as principais caracterizações e implicações sobre a globalização e o neoliberalismo e seu impacto no ensino de línguas, especialmente a língua inglesa. Trouxe, também, definições e análises desses dois fenômenos dentro da sociologia e da Linguística Aplicada. Para globalização, desde a concepção de que não se trata de um fenômeno novo (CANAGARAJAH, 2005; KALANTZIS; COPE, 2012; GIDDENS, 2008) até a compreensão de que a globalização como a entendemos na contemporaneidade iniciou-se com o avanço das tecnologias da informação e comunicação mundiais a partir da década de 1970, assim como a mundialização da economia integrada e pós-industrial que acentua desigualdades econômicas e sociais entre os diferentes países (SANTOS, 1997, 2006). Santos (1997), portanto, defende uma concepção multicultural e contra-hegemônica de globalização, a qual exige o desenvolvimento da interculturalidade, que aumenta a agência das pessoas ao redor do mundo, em especial nos países onde a colonialidade é uma realidade a ser questionada e desafiada o tempo inteiro.

No que se refere ao ensino de línguas sob a égide da globalização, ressaltei, junto com Monte Mór (2012), que essa não deve ser a justificativa para o ensino de Inglês nas escolas de educação básica, ainda que dominar o idioma represente um diferencial para o mercado de trabalho. A justificativa para o ensino de línguas na educação básica se consolida no âmbito educacional, ressaltando-se as oportunidades de aprendizagem a respeito de sua própria cultura e da cultura do Outro, na qual se aprende também a negociar semelhanças e diferenças, a partir do diálogo intercultural.

Fenômeno complexo e contraditório, o neoliberalismo foi discutido no capítulo 1 sob o prisma da Linguística Aplicada e da filosofia. Presente em diversas instâncias da vida social e individual, o neoliberalismo tem sido definido por Holborow (2012) em quatro vertentes associadas: teoria econômica, nova forma de capitalismo, discurso e ideologia. Tendo a globalização, tal qual a entendemos hoje, surgido na década de 1970, o neoliberalismo também se estabeleceu como teoria econômica nesse período, consolidando-se em meados dos anos 1990. Prevê o favorecimento de direitos na esfera individual, proteção à propriedade privada, à instituição e ao mercado livre, bem como o livre comércio internacional (DIEHL, 2008), com uma racionalidade de constante competição entre os indivíduos e a deterioração do Estado e das instituições de direitos, como uma força coletiva e organizadora da classe trabalhadora (DARDOT; LAVAL, 2013). Sob essa lógica, o pensamento individualista deve prevalecer e se assemelhar ao de uma empresa.

A subjetividade passa a ser vista como uma *commodity* e ferramenta de manutenção do sistema capitalista atual. Para entender como essa subjetividade se forma e como ela pode ser dimensionada de uma maneira mais agentiva e voltada para transformações pessoais e sociais, recorri à fundamentação da filosofia bakhtiniana para a constituição dos sujeitos. Em suma, para Bakhtin, a constituição dos sujeitos é discursiva, na e através da linguagem, a qual é intrincada em uma

variedade de vozes sociais permeadas pela comunidade linguística. É na relação dialética e dialógica eu-não eu que o sujeito é constituído. Em outras palavras, Bakhtin recupera uma noção de que o sujeito se constitui por um coletivo de vozes, semiotizadas no discurso.

A noção individual de sujeito descolado de sua coletividade, porém, é uma tradição reforçada pela cultura ocidental desde o período do Iluminismo, onde surge uma tradição de individualização filosófica e liberalização econômica e social que impulsiona os sujeitos a buscarem liberdades individuais acima da coletividade. Para os iluministas, a escola tem um papel importante para a emancipação individual, estabelecendo-se a partir do mito da possibilidade de ascensão social em atendimento aos anseios da classe burguesa. O contraponto a essa ideia é a noção de que os indivíduos da era moderna, iniciada com o Iluminismo, têm sua identidade fixa e em acordo com as expectativas de um todo social (KUMARAVADIVELU, 2012a). Hall (2006) introduz a ideia de três classificações, três identidades históricas, sendo a primeira delas o sujeito iluminista, de identidade fixa como ressalta Kumaravadivelu (2012b). O segundo é o sociológico, que abrange mais complexidades da vida social no mundo moderno e reconhece que o núcleo do sujeito se relaciona com outros sujeitos. Por fim, o sujeito pós-moderno é aquele da atualidade na era da globalização e da tecnologia: descentrado, fragmentado e sem permanência.

Como agiriam esses sujeitos pós-modernos em relação às transformações sociais que almejamos no campo educacional no ensino de línguas? É o ponto de partida para os questionamentos a uma necessidade de educação de línguas crítica para fazer frente às constantes mudanças no campo social, bem como às alterações nas bases epistemológicas, como a que vem sendo desenvolvida com o avanço das tecnologias digitais.

Surgem no horizonte das correntes críticas no campo educacional para o ensino de línguas as pedagogias críticas e o letramento

crítico, que são comparados e contrastados no trabalho de modo a embasar a minha opção pelo letramento crítico como seu apoio teórico. A principal diferença entre a Pedagogia Crítica e o letramento crítico são os conceitos de língua e de sujeito sobre os quais se constituem. Para a Pedagogia Crítica, a língua é um código e um instrumento da ideologia, uma visão essencialista do discurso que o separa da realidade do sujeito. Nessa visão, a língua antecede o sujeito e representa a realidade. Já para o letramento crítico, em sua constituição de base pós-moderna, a língua é construída pelos sujeitos em suas práticas sociais e locais, o que constrói o seu pensamento e a sua realidade. Reafirmo, com Pennycook (2010b), que o deslocamento do código para a ação na língua está muito mais propício para o desenvolvimento de um trabalho que explore a agência dos sujeitos, dando espaço para a sua pluralidade constitutiva e possibilidade de mudanças. A língua é algo que fazemos.

Partir desse princípio de pluralidade e ação na língua contrasta com práticas pedagógicas tradicionais que se apoiam em visões estruturalistas de língua, as quais centralizam no professor a responsabilidade pelo conhecimento e sua transmissão aos alunos. Os modelos de formação de professores passam a ser negociados e questionados, passando de uma racionalidade tecnicista apassivadora de professores e alunos para uma racionalidade reflexiva sobre as práticas pedagógicas, até chegar a uma racionalidade crítica que baseia uma proposta de professor agenciador, o que é uma necessidade no trato da Língua Inglesa no contexto de colonialidade (KUMARAVADIVELU, 2012a), onde se pode questionar e resistir ao poder do inglês como língua global e colonial. Para tal, o professor deve passar por uma ruptura epistêmica (KUMARAVADIVELU, 2014) que vem da consciência crítica sobre as relações coloniais impostas pelo Inglês em contextos decoloniais, principalmente por meio de uma gramática decolonial, que prevê a resistência ao consumo de teorias e métodos elaborados em países onde o inglês é a língua nativa. Para se empoderar do processo de

ensino e aprendizagem e tornar-se crítico em relação a ele no âmbito político, sendo um intelectual transformador, Kumaravadivelu (2012b) afirma que o professor deve ser produtor de conhecimentos, teorias e métodos que se adequem a sua localidade sob as perspectivas pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método.

Para que isso ocorra, é preciso revisar a prática de formação de professores sob o viés da formação para a agência em uma ruptura decolonial, o que tratei no Capítulo 2. Com as propostas de Souza Santos (2006) para a ecologia de saberes e da práxis decolonial do grupo Modernidade/Colonialidade (MIGNOLO, 2009, QUIJANO, 2007), é possível pensar em uma formação de professores que tenha um caráter desestabilizador e que abranja conhecimentos do Sul epistemológico do globo, conhecimentos esses nem sempre abarcados pela ciência positivista, tais como a experiência corpórea e afetiva. Sobre a ecologia de saberes, ressaltai que ela se apoia na tradição intercultural para valorizar os mais plurais dos saberes e para superar o que Souza Santos concebe como pensamento abissal, isto é, o pensamento que hierarquiza pensamentos na experiência imperialista colonial. Já o pensamento decolonial sublinha que apesar do fim do colonialismo, o estado de colonialidade do poder permanece operante e oprimindo populações racializadas no mundo inteiro, sendo um elemento estruturante do sistema capitalista moderno/colonial. Para Mignolo (2009), além da colonialidade do poder, existem, também, as colonialidades do ser e do saber, apoderando-se não apenas das esferas da economia, mas também de gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento.

No capítulo 2, também tratei das diversas correntes de concepções de agências e seu aspecto transdisciplinar, com especial atenção dada à sociologia (EMIRBAYER; MICHE, 1998; GIDDENS, 2003; BOURDIEU, 1983), à teorização ecológica e educacional (BIESTA, PRIESTLEY, ROBINSON, 2015), à perspectiva sociocultural (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; CEZARIM DOS SANTOS, 2015; YANG, 2015; JOHNSON, 2009)

e aos letramentos (LANKSHEAR, KNOBEL, 2011; KALANTZIS, COPE, 2012; PETER, FREEBODY, 1997; SHOR, 1999; MENEZES DE SOUZA, 2011a; JORDÃO, 2013).

No capítulo 3, orientei-me pelas minhas perguntas de pesquisa e nesta seção de Considerações Finais vou respondê-las. Transcrevo-as abaixo:

1. *Que conceito(s) de agência desenvolvem os professores, em formação e em serviço, em seu contexto de atuação?*
2. *Quais são os fatores que (des)favorecem a agência dos professores em questão?*
3. *Como os professores compreendem suas ações críticas em relação ao contexto investigado?*

Sobre a pergunta 1, acerca do conceito de agência elaborado pelos professores participantes da pesquisa, retomo que essa construção ocorre sempre em contexto, pois agência é relacional, construída por um sujeito em interação com uma estrutura social. É também algo em direção a algo (*towards something*), que não se encerra em si mesmo. Portanto, a concepção de agência envolverá o papel do professor frente à construção sócio-histórica da profissão e do papel social da escola em dado contexto.

Nesse sentido, categorizei as respostas dos participantes em quatro ramos inter-relacionados: a agência do professor tecnicista, a agência do professor “herói”, a agência do professor sensível ao aluno e a agência do professor crítico. As duas primeiras categorias correspondem a um tratamento tradicional e neoliberal da educação tecnicista para operar no sistema globalizante sem questionar seus fundamentos.

De acordo com a descrição fornecida pela participante, a agência do professor tecnicista se pauta em desempenho e se vincula ao *input* fornecido pelo professor formador em uma concepção transmisivista de educação, não levando em consideração, portanto, a construção e o caminho percorrido pelo professor em formação. Mitiga, assim, o seu protagonismo, tanto no que se refere à reflexão sobre suas práticas, quanto à elaboração de teorias e materiais próprios que atendam às demandas de sua localidade.

Já a agência do professor “herói”, convencionada por quatro participantes dentre os professores estagiários, está relacionada à expectativa de ultrapassagem individual a todas as barreiras estruturais do ensino. Pensar na agência apenas como o trabalho na sala de aula, destinado a transmitir conteúdos, ou a transformar o aluno sem que este seja participante de uma relação mútua de aprendizagem, ou, ainda, esperar que se contornem/driblem os desafios da prática pedagógica na educação básica, implicam que o professor está agindo sozinho em um heroísmo que, muitas vezes, é cobrado diariamente dos professores em suas rotinas de trabalho.

A agência do professor sensível ao aluno, mencionada por quatro dos alunos estagiários, se funda, a meu ver, no diálogo freireano, no qual o professor não impõe uma relação de autoridade baseada no domínio e na opressão daquele que sabe mais sobre aquele que sabe menos. Pelo contrário, a relação é dialógica e de construção mútua de conhecimentos localizados na prática pedagógica, pois, como afirma Freire, não há docência sem discência. Como disse um dos participantes, ele só pôde reconhecer as dificuldades dos alunos quando se lembrou de que um dia também foi aluno e passou pela dor de não entender algo, o que o impulsionou a buscar em suas próprias estratégias de aprendizagem as ferramentas para seu ensino, uma construção conjunta que parte da noção de incompletude do ser e do saber e é possibilitada pelo diálogo, pela

abertura crítica ao aluno, de modo a torná-lo objeto de sua reflexão. A partir desse diálogo é possível uma ação de microrruptura com o pensamento tradicional hierarquizante da escola, abrangendo o entorno ecológico, social e econômico no qual se inserem os alunos, professores e a comunidade escolar. Essa postura está conectada a uma responsabilidade social para com os alunos, dando-lhes voz e vez, possibilitando, portanto, maiores oportunidades de agência.

A agência do professor crítico se assemelha à do professor sensível ao aluno, porém realça as relações de poder no mundo que permeia a vida do professor em seu fazer pedagógico. Com essa atitude, o professor mostra sua ciência em um fazer de letramento crítico genealógico (MENEZES DE SOUZA, 2011a) que evidencia porque pensamos como pensamos, inseridos que somos em uma coletividade que nos molda e a qual moldamos a cada enunciado discursivo em uma prática social. A prática crítica desse professor reflete, situa e significa a pluralidade do contexto no qual ocorre a prática pedagógica, tal qual defende uma das participantes quando diz que a prática da sala de aula deve estar voltada para o mundo e, para isso, é preciso refletir sobre nossas ações dentro e fora dela. Um dos professores em específico sintetizou que agência é poder, tal qual Giddens (2003) o fez, sublinhando que é tarefa da agência do professor crítico empoderar o aluno tendo em vista as hierarquizações e ideologias no mundo em que vivemos, o que me pareceu se aproximar dos preceitos da pedagogia crítica, principalmente no questionamento sobre quem empodera quem.

Terminada a resposta à pergunta 1, encaminho-me à pergunta 2, qual seja, sobre os fatores que favorecem e desfavorecem a agência. No capítulo de análise, nomeei esses elementos como possibilidades e desafios ao desenvolvimento de agência. Acerca daquilo que desfavorece a agência, ou seja, os desafios ao seu desenvolvimento, localizei, em primeiro lugar, os traços da perspectiva neoliberal cerceando

a lógica de formação dos professores, em discursos de vitória e fracasso por performance e prestígio social da profissão, e, em segundo lugar, a tentativa de resolver a situação de desgaste com o abandono da carreira docente. Além disso, na tentativa de tornar as atividades escolares mais atraentes, sob a sugestão do professor, uma dupla de estagiários fez uma campanha competitiva operada pela lógica do *marketing* digital, sem, no entanto, conseguir atingir o objetivo de aumentar a conscientização sobre o tema social que era tratado em sua oficina. Vi também o excesso de controle e burocracia sobre os conteúdos tratados nas aulas, com a falha sistemática apontada por uma das alunas de que é o professor que preenche o diário e que, portanto, é possível ensinar outras coisas que não aquilo que foi prescrito. Conflitos entre a dimensão iterativa e a projetiva da agência docente, ou seja, entre visões tradicionais de educação e de inovação também foram apontados, como a dificuldade dos professores em propor atividades inovadoras a alunos condicionados a um sistema de mensuração por avaliação e notas. Nesse sentido, a indisciplina também aparece como um indício de conflito entre as expectativas dos alunos e o que a escola vem oferecendo como possibilidades educacionais. Por fim, a carga horária reduzida, a falta de proficiência linguística, o grande número de alunos em sala e a dificuldade em utilizar materiais didáticos foram debatidos quanto aos desafios ao desenvolvimento de agência.

Sobre os elementos de favorecimento, ou seja, as possibilidades de desenvolvimento de agência, encontrei a perspectiva de agência como ruptura decolonial na oportunidade oferecida por uma professora formadora quando ressaltou a sua experiência com uma aluna indígena, o que também se relaciona com o teor da pergunta 3 desta pesquisa, sobre como os professores compreendem suas ações críticas no contexto estudado. Segundo a professora, depende de uma formação teórica prévia a ação de reconhecer na prática a realidade colonial na qual se está inserido. No contexto estudado, essas oportunidades de reconhecimento são inúmeras, pois os alunos indígenas

frequentam significativamente a universidade⁹² e podem contribuir com a diferença de seu pensamento para que se possa fortalecer a práxis da universidade de forma a pluralizar o debate não apenas fornecendo acesso, mas um diálogo intercultural baseado em uma ecologia de saberes que desestabilizem a epistemologia positivista branca e racista com a qual a universidade formou a sua racionalidade atual.

Os professores das escolas-campo também demonstraram familiaridade com as leituras decoloniais, como se pôde sentir da afirmação de que o papel do inglês naquele contexto é agir como o Calibã de Shakespeare, que aprende a língua do colonizador para confrontá-lo de forma que ele compreenda.

Dentre as possibilidades, também encontrei a reflexividade entre o local e o global, refletindo sobre como sua prática de sala de aula impacta na concepção de coletividade que os alunos possam ter sobre si mesmos e sobre os outros com os quais se relacionam, mesmo que indiretamente, no plano discursivo. Com a reflexividade é possível alcançar o que Freire (1996/2009) chama de “pensar certo”, uma prática que envolve a ação dinâmica e dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Nesse mesmo sentido, os professores podem problematizar não apenas suas práticas, mas a escola, com a possibilidade de pensar alternativas a elas. Foi o que ocorreu com um dos participantes, que comentou sobre o seu projeto de fundar um *Talk Club*, um modelo de clube que se afastaria do espaço escolar, mas consistiria numa proposta educativa para a prática da oralidade em inglês.

Ainda no campo das possibilidades ao desenvolvimento de agência no contexto estudado, analisei as práticas colaborativas entre os professores das escolas-campo e os professores estagiários e, também, com relação aos professores estagiários entre si, concluindo que apesar de, não terem uma rede de apoio institucionalizada, tal qual previ na

92 Embora eu não tenha tido a oportunidade de conhecer alunos indígenas no período da pesquisa.

existência de uma associação de professores do estado que é atuante na localidade, os participantes mencionaram suas práticas colaborativas positivamente, com demonstração de que essas interações enriquecem suas possibilidades de trabalho, estudo e formação. Sem a abrangência institucional, essas relações se constroem por meio de afinidades pessoais entre os participantes, que vão desde a amizade preexistente até o elo realizado por meio de leituras acadêmicas, transpostas para uma prática profissional mais fortalecida. Uma participante mencionou não apenas a colaboração de outros profissionais e colegas acadêmicos, mas também a relação com os alunos em sala de aula.

Sobre a pergunta 3, os participantes, no decorrer da pesquisa, tiveram a possibilidade de refletir sobre suas ações críticas com exemplos em que estiveram engajados em situações críticas, o que não ocorreu com todos os participantes. Provavelmente, isso acontece porque a noção de criticidade se diferenciou entre os participantes.

A fim de responder à pergunta, encontrei exemplos de cada grupo de participantes como forma de representação do que é possível na agência em cada um dos posicionamentos na carreira docente.

Uma participante do grupo 1, embora já atuasse como monitora desde 2014, mencionou estar ainda inapta para trabalhar criticamente, pois acha que teria que estudar mais para poder fazê-lo. Esteve, portanto, atrelada à sua dimensão iterativa, sem o vislumbre projetivo que a criticidade possibilita. A vontade de fazer diferente do que se viveu é apontada por outra participante como uma possibilidade crítica e agente, a qual percebo como um direcionamento projetivo quando ela confirma que age traduzindo conteúdos e atividades para que os alunos se sintam mais engajados com suas propostas, ao invés de simplesmente “jogar” conteúdos em cima deles, ou seja, agir transmisivamente numa pedagogia tradicional e tecnicista.

No grupo 2, um dos participantes enuncia que sua criticidade está na escolha de que tipo de professor ele quer ser, o que, inclusive, cabe dentro de uma pedagogia tradicional. Em outras palavras, a ação crítica ocorre quando um professor tem ciência sobre o papel social que tem dentro da escola e da sociedade, o que regerá todas as suas ações pedagógicas em sala de aula, do planejamento à avaliação, dos momentos burocráticos aos momentos críticos que emergem na sala de aula e que não necessariamente são planejados. Um professor tradicional e um professor não tradicional, nessa visão, devem saber por que são tradicionais ou não e a quais interesses estão servindo.

A participante do grupo 3, a professora formadora que esteve presente em nosso grupo focal, foi crítica em relação à sua atuação com a aluna indígena, conferindo à sua dimensão iterativa o *status* de incompletude teórica para que pudesse ter agido de modo a romper com o padrão branco da universidade. Contudo, ela afirma que a reflexão teórica só foi incorporada à sua prática porque ela reconheceu em sua experiência na dimensão iterativa a possibilidade de mudanças futuras de sua atuação profissional.

Essa possibilidade de reflexão anterior que amplia práticas futuras incide em minha sugestão de pesquisas futuras. Mais especificamente, sugiro que se relacionem a dimensão iterativa, as experiências passadas com a escola e como elas foram propulsoras da dimensão projetiva, isto é, da vontade de fazer diferente no futuro, com exemplos de como essas ações foram concretizadas. Para tal, poder-se-ia seguir um grupo de estagiários por mais tempo, ou, ainda, professores em formação continuada.

Encaminhando-me para o fim dessas Considerações, aponto que, dentre as inúmeras limitações desta pesquisa, esteve a consideração do impacto do curso de Estágio Supervisionado sobre a agência dos alunos. Embora a teorização tivesse sido realçada, não pude prever que os alunos agissem com maior ou menor agência, porque,

embora o meu desejo fosse o de que a abordagem teórica estimulasse práticas mais críticas e inovadoras, essas não poderiam ser contabilizadas como avaliação do curso. Como eu posso avaliar se um aluno teve mais ou menos agência? Compreendo que isso deva ser entendido pelo próprio aluno, pois a agência tem também a sua dimensão discursiva. Portanto, deixei que a interpretação dos alunos imperasse sobre suas elaborações práticas, o que resultou em atividades que me pareceram mais próximas do que os alunos já estavam acostumados em seus estágios anteriores. As restrições impostas pela estrutura escolar também estavam atuando quanto a isso, mesmo nas oficinas temáticas que foram oferecidas em contraturno.

Minha dupla posição de professora e pesquisadora também me colocou um desafio enorme, pois me senti responsabilizada pelo sucesso dos alunos em agir de forma inovadora e para que seus conceitos de agência fossem parecidos com os meus. Dessa forma, observei, por exemplo, que o discurso da agência neoliberal que se frutifica no papel do professor tecnicista e “herói”, surgido entre os alunos. Desconstruir tal discurso entre os participantes não seria o meu papel enquanto pesquisadora conforme a minha proposta de trabalho, ainda que eu julgue importante a prática de trazer o tema à baila que os participantes pudessem refletir sobre ele, o que já é um indício de prática de agência colaborativa.

Nesse mesmo sentido, não poderia terminar essas Considerações sem, de alguma forma, tentar responder aos professores que contribuíram com as epígrafes ao Capítulo 1, o qual se iniciou com uma reflexão sobre o discurso duro de imposição de um papel de herói aos professores que, no fim do dia, colabora, no sentido negativo da palavra, para um crescente sentimento de impotência entre meus colegas docentes. Pontuo, então, que a imposição de uma responsabilidade heróica sobre a docência, que inclusive prevê que a profissão de professor deve ser assumida em um misto de missão e paixão pelo

ato de ensinar e mudar o mundo que se traduz, inclusive, na aceitação de uma formação de baixa qualidade, de condições precárias de trabalho e de baixos salários, faz parte de um compêndio de limitações à profissão no bojo da ideologia neoliberal. Esta apregoa um excesso de individualidade que se cega à estrutura da profissão e a destaca das condições econômicas e sociais em jogo quando se atua na educação linguística. Portanto, tornar visível o jogo neoliberal que esconde essa expectativa de responsabilidade heróica *já é um início de um trabalho com a agentividade docente* que se defende neste livro.

Ainda assim, devo concluir, como já havia lido em meu levantamento teórico, que todos os seres vivos são dotados do potencial de agência, o que não elimina uma vontade de agência que pode ser mais ou menos transformadora, dentro das possibilidades que lhes são concedidas. Essas foram as concepções e possibilidades de agência no grupo estudado e minha pesquisa pôde fazer com que eles refletissem sobre suas agências locais no ensino de Inglês no mundo globalizado em que vivemos. Parece uma gota no oceano, dependendo do ângulo pelo qual se vê. Mas para alguns, ser convidado a refletir a respeito de suas próprias ações, em uma formação de professores que tradicionalmente já exigiu que estes *não pensassem sobre suas práticas, já é um avanço considerável e espero que assim se faça nas gerações futuras de professores que sejam muito mais do que reflexivos de suas próprias práticas, mas que tenham a percepção de que suas salas de aula estão com o mundo* porque dele fazem parte.

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AHEARN, L. Agency and language. *In: Annual Review of Anthropology*. 2001. 30:109–37
- AHMED, S.. The Orient and Other Others. *In: Queer phenomenology: orientations, objects, others*. Durham and London: Duke University Press, 2006.
- AHMED, Sarah. Find your way. *In: Queer phenomenology: orientations, objects, others*. Durham and London: Duke University Press, 2006.
- ALCOFF, L. M. Identity and Visibility. *In: Visible Identities: Race, Gender, and the Self*. New York: Oxford University Press, 2006
- ALCOFF, Linda. Real Identities. *In: Visible Identities: Race, Gender, and the Self*. New York: Oxford University Press, 2006
- ALCOFF, Linda. The Political Critique. *In: Visible Identities: Race, Gender, and the Self*. New York: Oxford University Press, 2006
- ANDREOTTI, Vanessa; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. “Introduction: (Towards) Global Citizenship Education ‘Otherwise’.” Postcolonial perspectives on global citizenship education, New York, NY: Routledge, 2011. pp. 1–6.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 16ªed. Campinas, SP: Papirus, [1995] 2009.
- APPLE, Michael. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. *In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, jul./dez. 1998, pp.181-204.
- AQUINO, Júlio Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa** [online] vol.46, n.161, 2016, pp.664-692.
- ARAÚJO, Marcus de Souza. Reflexões e desafios na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista L@el em (Dis-)curso**. Volume 8, 2016, pp. 39-54.

ARCHER, Margareth. **Being human: the problem of agency**. CUP: Cambridge UK, 2004.

ARCHER, Margareth. Resisting the dissolution of humanity. *In: Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: CUP, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, [1958] 2007.

ASAD, Talal. Thinking About Tradition, Religion, and Politics in Egypt Today. *In: Critical Inquiry*. Disponível em <http://criticalinquiry.uchicago.edu/thinking_about_tradition_religion_and_politics_in_egypt_today/> Acesso 20 Dez. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato. Mimeo. (Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da Edição americana *Toward a Philosophy of the Act*, Austin, University Press, 1993) Disponível em: <http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN,%20M.%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf>

BAKHTIN, Mikhail. **Toward a Philosophy of the Act**. Austin, University Press, 1993.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12ª Edição. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, pp. 89-117, maio-agosto de 2013.

BANDURA, Albert. Toward a Psychology of Human Agency. **Perspectives on Psychological Science** v.1, n.2. p. 164-180. 2006. Disponível em: <http://sagepub.com/content/1/2/164>. Último acesso 20 abril 2017.

BARBOSA, Selma Abdalla; BEDRAN, Patrícia. Perspectiva sociocultural e questões identitárias: breves considerações no âmbito da formação de professores. *In: The ESpecialist*. São Paulo, 37(2): 1-18, dezembro, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/24541/21852> Acessado em 23 de mar. 2017.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas, **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 2004, p. 123-156.

BARTON, David. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell Publishing, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. Introdução: Sobre a vida num mundo líquido-moderno. *In: Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. (2ª. Ed.) São Paulo: Cortez Editora, [1996]1999.

BIESTA, Gert. From critique to deconstruction: Derrida as a critical philosopher. *In*: PETERS, Michael, BIESTA, Gert. **Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy**. Peter Lang: New York, 2009a.

BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability** (v. 21, n. 1, p. 33-46, fev. 2009b).

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013a.

BIESTA, Gert. Teacher Education for Educational Wisdom. *In*: HARE, W.; PORTELLI, J.P. (eds.) **Philosophy of Education**: Introductory Readings. Edmonton, Canada: Brush Education, 2013b.

BIESTA, Gert; PRIESTLEY, Mark; ROBINSON, Sarah. Mapping teacher agency: an ecological approach to understanding teachers' work. Paper presented at the **Oxford Ethnography and Education conference**, September 2011.

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

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

BORBA, Rodrigo. Pós-fácio: o corpo distópico. *In*: BONFANTE, Gleiton Mathheus. **A erótica dos signos em aplicativos de pegação**: performances íntimo-espetaculares de si. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2016. pp. 311-320.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério; GOMES, Nelson Gonçalves (Orgs.) **Enciclopédia de Termos Lógico-filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, Parecer CNE/CP nº 28, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira**, 2006. pp.83-124

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular** http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em 18 maio 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.) **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CALVERT, Laurie. Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF, 2016. Disponível em: https://nctaf.org/wp-content/uploads/2016/03/NCTAF-Learning-Forward_Moving-from-Compliance-to-Agency_What-Teachers-Need-to-Make-Professional-Learning-Work.pdf Acesso em 03 de janeiro de 2018.

CANAGARAJAH, Suresh. (Ed.) **Reclaiming the local in language policy and practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CANAGARAJAH, Suresh. On EFL Teachers, awareness, and agency. **ELT Journal**. Volume 53/3 July 1999. Oxford University Press, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – A era da informação**: economia, sociedade e cultura; v.I). São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CEZARIM DOS SANTOS, Fátima Aparecida. **A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber glocal na perspectiva sócio-histórica e dialética.** Tese de doutorado. UNESP: São José do Rio Preto, 2015.

CHUN, Christian W. The 'Neoliberal Citizen': Resemiotising Globalised Identities in EAP Materials. *In*: GRAY, John. **Critical Perspectives on Language Teaching Materials.** London: Palgrave, 2013. pp. 64-87.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.) **Ubiquitous Learning.** Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2010.

CUNHA, Renata Cristina Barrichelo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. A interlocução como experiência de formação docente. **Comunicações.** Piracicaba, Ano 17 • n. 2, p. 7-19, jul.-dez. 2010

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **The new way of the world : on neoliberal society.** Tradução de Gregory Elliott. Londres: Verso, 2013.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIEHL, Rodrigo Cristiano. Estado, neoliberalismo e educação pública. ODELA-UFRGS. Setembro de 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/odela/2018/09/23/estado-neoliberalismo-e-educacao-publica/> Acesso em 09 out.2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores – pesquisas, representações e poder.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade.** Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramentos críticos nas brechas da sala de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko.; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Teaching with an Attitude: Finding Ways to the Conundrum of a Postmodern Curriculum. *In*: **Creative Education.** 2013. Vol. 4, No.12B, 58-65. Disponível em: http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=41465#.VbAAx_IVhTI Acesso em 07 dez 2019.

DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa. *In: VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Org.) Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

EMIRBAYER, Mustafa; MISCHÉ, Ann. What is agency? *In: The American Journal of Sociology*, Vol. 103, No. 4. (Jan., 1998), pp. 962-1023. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/231294> Acesso em 08 de janeiro de 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, Daniel de Mello. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. *In: Revista Contextos Linguísticos*, vol. 9, 2015, p. 55-71

FLEURY, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v. 20. N. 02, p. 405-423, jul./dez. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1995] 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1974]1987.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago ; GROSGOUEL, Ramón. El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GEE, James Paul. **Situated language and learning:** A critique of traditional schooling. New York, London: Routledge, 2004.

GEERTZ, Clifford. Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. *In: The Interpretation of Cultures: Selected Essays by Clifford Geertz.* Nova York: Basic Books, 1973.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade.** Tradução Álvaro Cabral. 3ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, [1989] 2ª edição, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GIROUX, Henry. Lessons to Be Learned From Paulo Freire as Education Is Being Taken Over by the Mega Rich. **Truthout**, 2010. Disponível em: < <http://>

truth-out.org/archive/component/k2/item/93016:lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich> Acesso em 01 mai. 2018.

GRAY, John; BLOCK, David. The Marketization of Language Teacher Education and Neoliberalism. Characteristics, Consequences and Future Prospects. *In*: BLOCK, David *et al.* **Neoliberalism and applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2012, pp 114-143.

GUILHERME, Manuela. Critical language and intercultural communication pedagogy. In J. Jackson (ed.) **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. London: Routledge, 2013. pp. 357-371.

GUILHERME, Manuela. English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. **Language and Intercultural Communication**, 7:1, 2007, pp. 72-79

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

HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. *In*: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. Publicado em **Revista Educação & Realidade** Trad. Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian. Language, Culture and Learning: Ethnographic Approaches. **On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research**. Nova York: NCRL, 2008.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian. The ethnographer's field entry and tools of practice. **On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research**. Nova York: NCRL, 2008.

HIBARINO, Denise. Understanding local practices in the interdisciplinary higher education program in Brazil: English teachers' agency and critical education. *In*: The **5th Conference on Multicultural Discourses**, 2016, São Paulo. Caderno de Resumos, p. 29.

HIBARINO, Denise. **Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProfIS-UNICAMP**. 2018, 267f. Tese (Doutorado) –, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HOLBOROW, Marnie. What is neoliberalism? *In*: BLOCK, David. *et al.* **Neoliberalism and applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2012.

hooks, bell. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

JANKS, Hilary *et al.* **Doing critical literacy**: texts and activities for students and teachers. New York, London: Routledge, 2014.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. New York, London: Routledge, 2010.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3^a. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JOHNSON, Karen. **Second Language Teacher Education**: A Sociocultural Perspective. New York and London: Routledge, 2009.

JOHNSON, Karen; Golombek, Paula. A Sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. *In*: JOHNSON, Karen; Golombek, Paula (Eds.) **Research on Second Language Teacher Education**: A Sociocultural Perspective on Professional Development. Routledge, 2011. p. 1-12.

JOHNSTON, B. Collaborative Teacher Development. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. **Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 427-442 jul. | dez. 2010

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. *In*: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa. (Org.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. 1 ed. Pelotas: EDUCAT, 2005, v. 1, p. 23-36

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

JUCÁ, Leina Cláudia Viana. **Das histórias que nos habitam**: por uma formação de professores de Inglês para o Brasil. Tese de doutorado. USP: São Paulo, 2017.

JUNQUEIRA, Eduardo; BUZATO, Marcelo (eds.) **New Literacies, New Agencies?** A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. New York: Peter Lang, 2013.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. *In:* Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill (orgs.) The Knowledge Society. *In:* **Learning by Design.** University Press: Melbourne, 2005.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies.** New York: Cambridge University Press, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In:* MOI-TA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods:** macrostrategies for learning teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

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

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society:** A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing. London, New York: Routledge, 2012b.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **TESOL Quarterly.** October, 2014.

LANDIM, Denise Silva Paes. **Cultura Escolar na Perspectiva de Alunos da Escola Pública.** Trabalho de Graduação Individual (Graduação em Letras) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009. Não publicado.

LANDIM, Denise Silva Paes. **O inglês da EJA para a vida:** letramentos sociais e escolares refletidos. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – 239 páginas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle. Critical Literacy and Active Citizenship. *In*: MUSPRATT, Sandy.; LUKE, Allan.; FREEBODY, Peter (Eds). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Cresskill: Hampton Press, 1997.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle. **New Literacies: Everyday Practices and Social Learning**. Berkshire, England: Open University Press Mc Graw-Hill Education, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEVINSON, Bradley *et al.* **Beyond Critique: Exploring Critical Social Theories and Education**. Boulder and London: Paradigm Publishers, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Carolina Vianini Amaral. **“Eu faço o que eu posso”**: experiências, agência e complexidade no ensino de Língua Inglesa. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2014.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Interações**. vol VII, no. 14, jul-dez 2002, p. 59-84.

LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. *In*: LIMA, Diógenes Cândido (org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 47-51

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Critical literacy and the question of normativity: an Introduction. *In*: MUSPRATT, Sandy.; LUKE, Allan.; FREEBODY, Peter (Eds). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Cresskill: Hampton Press, 1997.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Shaping the social practices of reading. *In*: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. (Eds) (1997) **Constructing Critical literacies: teaching and learning textual practice**. Cresskill: Hampton Press, 1997, pp. 185-225.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2017.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MAHMOOD, Saba. Interview Talal Asad modern power and the reconfiguration of religious traditions. *In: SEHR*, volume 5, issue 1: Contested Politics. Updated February 27, 1996. Disponível em < <http://web.stanford.edu/group/SHR/5-1/text/asad.html> > Acesso em 20 Dez. 2016.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Uma leitura sobre concepções de língua e educação profissional de professores de Língua Inglesa.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching.** Londres: Sage Publications, 2002.

McLAREN, Peter. 2007. **Life in Schools:** An Introduction to Critical Pedagogy. Boston: Pearson Education, pp.243-245, 51-53

MCLAREN, Peter. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy.* Boston: Pearson Education, 2007.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Cultura, língua e emergência dialógica. **Revista Letras & Letras.** Uberlândia-MG v.26 n.2 jul. | dez. 2010, pp. 289-306

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (Orgs.) Formação “Desformatada”:* Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito entre produção e Significação. *In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.) Formação de professores de línguas:* ampliando perspectivas. Jundiá: Paco Editorial, 2011a.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. **Reflexões sobre o desconhecido e o que não se pode conhecer:** crise e mudança. Canal de Clarissa Menezes Jordão no YouTube, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mX20Z5i3hr4> Acesso em 24 de junho de 2020.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MONTE MÓR, Walkyria. **Orientações Curriculares do Ensino Médio:** Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MICOLLI, Laura. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. *In*: CUNHA, Alex Garcia da; MICOLLI, Laura. **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 14-36.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**—v. 32 n° 94, junho- 2017.

MIGNOLO, Walter. Geopolitics of Sensing and Knowing: On (De)Coloniality, Border Thinking and Epistemic Disobedience. *In*: **Transversal**, Vol. 08, 2009.

MIGNOLO, Walter. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, n.8, p. 243-282, 2008.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso. Vol.7, no. 2. São Paulo. Julho/dezembro 2012.

MONTE MÓR, Walkyria Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b. pp. 31-50.

MONTE MÓR, Walkyria Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. *In*: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MOR, W. (Orgs) **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018, pp. 315-335.

MONTE MÓR, Walkyria. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. *In*: GONÇALVES, G. R. *et al.* (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, pp 177-189.

MONTE MÓR, Walkyria. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. *In*: SILVA, Kléber Aparecido da; DANIEL, Fatima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; BIONDO, Ana Cristina (Orgs.). **Forma-**

ção de professores de línguas: novos olhares – Volume II. Campinas: Pontes, 2012 p. 23-50.

MONTE MÓR, Walkyria. Learning by Design: Reconstructing Knowledge Processes in Teaching and Learning Practices. *In:* COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.) **A Pedagogy of Multiliteracies:** Learning by Design. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

MONTE MÓR, Walkyria. **Linguagem e Leitura da Realidade:** outros olhos e outras vozes. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MONTE MÓR, Walkyria. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. *In:* JUNQUEIRA, Eduardo; BUZATO, Marcelo. (eds.) **New literacies, new agencies?** A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. New York: Peter Lang, 2013a, pp 126-146

MORAES, Liani. **What if...?** Ilustração Cris Eich e Jean-Claude. São Paulo: Richmond Publishing, 2004.

MORGAN, Brian. Fostering conceptual roles for change: Identity and agency in ESEA teacher preparation. **Kritika Kultura**, 15, 034-055 [On-line Journal]. Disponível em <http://journals.ateneo.edu/ojs/kk/article/view/1444> Último acesso 24 agosto 2015.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T.A. **O processo de pesquisa:** iniciação. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MURPHY, Raymond. **Essential Grammar in Use:** gramática básica da língua inglesa. Tradução Valter Lellis Siqueira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. **Formação Inicial de Professores de Inglês e Letramentos Digitais:** uma análise por meio do Pibid. Tese (Doutorado) – 240 f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira; LANDIM, Denise Silva Paes. Tecnologias digitais, letramentos e a colaboração na formação de professores. **Revista X**, Curitiba. v. 2, p. 58-74, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PATRICK, Fiona. Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education. **ISRN Education**. Volume 2013, Article ID 108705, pp. 1-8.

PENNYCOOK, Alastair. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics** 33 (2), 16.1-16.16. DOI: 10.2104/aral1016. University Press, 2010a.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. Oxford: Routledge, 2010b.

PENNYCOOK, Alastair. Thirteen ways of looking at a blackboard. *In*: **Language and Mobility**: Unexpected places. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp.67-84.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. pp. 15 – 34.

PONTES, Vanessa de Freitas; DAVEL, Marcos Alede Nunes. O inglês na educação básica: um desafio para o professor. **Revista X**, v. 1, 2016. p. 102-117.

PRABHU, N.S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, Vol. 24, No. 2. (Summer, 1990), pp. 161-176.

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

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

RIBEIRO, Gustavo Lins. "Why (post)colonialism and (de)coloniality are not enough: a post-imperialist perspective". **Postcolonial Studies**, v. 14, n. 3, p. 285-297, 2011.

RICOUER, Paul. Por uma hermenêutica crítica. *In*: **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

SANTOS, Eduardo Ferreira dos. **As TIC como fator de ressignificação de crenças de aprendizes de inglês na educação profissionalizante**. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Salvador, 2015.

- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. ver. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. London: Ashgate Publishing Limited, 1999.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. no.20 Rio de Janeiro May/Aug. 2002. p. 60-70.
- SHOR, Ira. "What is Critical Literacy?" **Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice**: Vol. 1 : Iss. 4 , Article 2, 1999. Disponível em: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>
- SILVA, Simone Batista da. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para reflexão. **Traduzir-se**. v.3, n. 4, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; BARROS, Kelly Santos. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**. Nº 48, jul-dez | 2013, Salvador: pp. 5-39.
- SMITH, Linda Tuhivai. Colonizing Knowledges. *In*: **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples**. London, UK: Zed Books Ltd/University of Otago Press, [1999] 2003.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Globalizations. **Theory, Culture & Society**, vol. 23, 2006, pp. 393-399.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, nov., pp. 71-94, 2007.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 48, pp. 11-32, 1997.

SOUZA, Luciene Maria de. Estado e Políticas Públicas Educacionais: reflexões sobre as teses neoliberais. *In*: Robson Luiz de França. (Org.). **Educação e Trabalho**: políticas públicas e a formação para o trabalho. 1ªed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SZUNDY, Paula Tatiana Carreira. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens), *In*: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (orgs). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de Orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês**: etapas complementar e final – São Paulo: SME / DOT, 2010.

VIEIRA-ABRAHAO, Maria Helena. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

YGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2003.

WALDOW, Carmen. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf Acesso em 29 abr 2020

WALKER, Jay. The world's English mania. **TED Talks**, Fevereiro, 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/jay_walker_on_the_world_s_english_mania> Acesso em: 01 mai. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago ; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (Ed.) **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2017.

YANG, Hongzhi. **Teacher Mediated Agency in Educational Reform in China**. New York: Springer: 2015.

ZACCHI, Vanderlei. Neoliberalismo, ensino de língua inglesa e o livro didático. *In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 417-444.

ZEICHNER, Keneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 26 jun. 2020.

Apêndices

APÊNDICE 1 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

Data	Descrição
1º encontro 01/06/2017	Atividade no MOODLE: CAPÍTULOS 1 E 2 DE TEXTO 7
2º encontro 08/06/2017	Apresentação do curso
3º encontro 15/06/2017	Tema: Agenciamento Texto1: MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil.
4º encontro 22/06/2017	Tema: Agenciamento, <i>Design</i> de minicursos Texto1: MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. Texto extra: GRAVES, K. Teachers as course developers.
5º encontro 29/06/2017	Tema: Propostas de ações didáticas e <i>design</i> de minicursos Texto 6: KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacies pedagogy.
6º encontro 20/07/2017	Tema: Propostas de ações didáticas e <i>design</i> de minicursos Texto 6: KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacies pedagogy. GRAVES, K. Teachers as course developers.
7º encontro 27/07/2017	APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS
8º encontro 03/08/2017	Tema: Ensino e autonomia Texto 7: Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia

9º encontro 10/08/2017	Tema: Ensino e autonomia Texto 7: Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia
10º encontro 17/08/2017	Tema: Ensino e autonomia Texto 7: Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia
11º encontro 24/08/2017	APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS
12º encontro 31/08/2017	Tema: Letramento crítico e a expansão de sentidos Texto 13: DUBOC
13º encontro 07/09/2017	Atividade avaliativa ¹ – Resenha de Biesta Texto 10: Mapping teacher agency: an ecological approach to understanding teacher's work.
14º encontro 14/09/2017	Tema: Agenciamento, fracassos e sucessos Texto 11: CRUZ, G. e LIMA, J. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar?
15º encontro 21/09/2017	Tema: Permanências e rupturas Texto 12: GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro.
16º encontro 28/09/2017	Roda de conversa: reflexão sobre as ações Entrega da primeira versão dos relatórios de estágio
17º encontro 05/10/2017	Entrega da versão final e socialização dos relatórios de estágio
18º encontro 12/10/2017	Encerramento da disciplina

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL

Questões para entrevista de professores: agência

PARTE A – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1 – Qual a sua formação inicial e experiência profissional?
- 2 – Você busca formação continuada? De que maneira?
- 3 – A forma como você aprendeu inglês influencia na maneira como você ensina? Se sim, de que maneira? Se não, por quê?

PARTE B – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LÍNGUA

- 1 – Que objetivo(s) para se aprender e ensinar inglês norteia(m) seu planejamento/suas aulas?
- 2 – Em que atividade(s) ou partes da aula você viu esse(s) objetivo(s) se concretizar(em)?
- 3 – Você trabalhou com projetos temáticos, transdisciplinares ou com criticidade no estágio? Se sim, poderia mencionar exemplos? Se não, já pensou em realizá-los?

PARTE C – AGÊNCIA

- 1 – Quais são os maiores desafios para o ensino de Língua Inglesa, conforme observado no estágio?
- 2 – Como aconteceu a colaboração entre você, seu colega de estágio, o professor de sala de aula e o professor supervisor? Houve outras formas de colaboração? Se sim, quais?
- 3 – De que maneira essa rede colaborativa pode auxiliar sua formação profissional? Você entende que essa rede é possível com os professores já em atuação?
- 4 – Você percebe alguma diferença entre o que é discutido por professores e o que efetivamente é realizado em sala de aula? Como compreende os processos que levam a essas diferenças ou semelhanças?
- 5 – O que é agência do professor, em sua opinião? Como você a desenvolve/deixa ativada?

Questões para entrevista de alunos: agência

PARTE A – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1 - O que o levou à escolha do curso de Letras/Inglês?
- 2 - Você tem a intenção de seguir a carreira docente?
- 3 - De que maneira seus estudos na universidade influenciam suas ações no estágio?

PARTE B – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LÍNGUA

- 1 - Que objetivo(s) para se aprender e ensinar inglês norteia(m) seu planejamento/suas aulas?
- 2 - Em que atividade(s) ou partes da aula você vê o(s) objetivo(s) se concretizar(em)?
- 3 - Quais são as atividades e práticas mais comuns? Por quê?
- 4 - Você trabalha com projetos temáticos ou transdisciplinares? Se sim, poderia mencionar exemplos? Se não, já pensou em realizá-los?

PARTE C – AGÊNCIA

- 1 - Quais são os maiores desafios para o ensino de Língua Inglesa em seu contexto de trabalho? Como você geralmente lida com eles?
- 2 - Você possui uma rede de apoio para sua atuação profissional? (associação, colegas de trabalho, universidade, fóruns, grupos de estudos, etc.)
- 3 - De que maneira essa rede (ou a falta dela) colabora para ou prejudica seu desenvolvimento e experiência profissional?
- 4 - Você percebe alguma diferença entre o que é discutido por professores e o que efetivamente é realizado em sala de aula? Como compreende os processos que levam a essas diferenças ou semelhanças?
- 5 - O que é agência do professor, em sua opinião? Como você a desenvolve/deixa ativada?

Questões para entrevista de professoras formadoras: agência

PARTE A – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1- Qual a sua formação inicial e experiência profissional?
- 2 – Como é a sua formação continuada?
- 3 – A forma como você aprendeu inglês influencia na maneira como você ensina? Se sim, de que maneira? Se não, por quê?

PARTE B – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E LÍNGUA

- 1 – Que objetivo(s) para se aprender e ensinar inglês norteia(m) seu planejamento/suas aulas?
- 2 – Em que atividade(s) ou partes da aula você viu esse(s) objetivo(s) se concretizar(em)?
- 3 – Como você vê o trabalho com projetos temáticos, transdisciplinares ou com criticidade no estágio?

PARTE C – AGÊNCIA

- 1 – Quais são os maiores desafios para o ensino de Língua Inglesa conforme relatado pelos alunos estagiários?
- 2 – Como você se posiciona em relação a tais desafios?
- 3 - De que maneira uma rede colaborativa pode auxiliar na formação docente? Você entende que essa rede é possível com os professores já em atuação?
- 4 – Você percebe alguma diferença entre o que é discutido por professores e o que efetivamente é realizado em sala de aula? Como compreende os processos que levam a essas diferenças ou semelhanças?
- 5 – O que é agência do professor, em sua opinião? Como você a desenvolve/deixa ativada? Como essa agência ocorre com seus alunos e com os professores em geral?

Grupo focal

- 1 – O que é agência, em sua opinião?
- 2 - Como você vivenciou o conceito de agência no estágio?
- 3 – Agência é algo a ser ensinado? Se sim, como e por quê? Se não, por que?
- 4 – Relate um episódio em que a relação ente teoria e prática ficou evidente no estágio.
- 5 – Como você vê a relação entre as ações individuais das pessoas e as imposições coletivas da instituição escolar?
- 6 – De que maneira(s) podemos desenvolver ou deixar ativada a capacidade de agência?
- 7 - Que fatores comprometem a agência?
- 8 – Como o desenvolvimento de agência pode acontecer nas aulas de Língua Inglesa, a partir de suas experiências com um ensino mais ativo e crítico?

Sobre a autora



Denise Silva Paes Landim

É graduada e licenciada em Português e Inglês pela Universidade de São Paulo (2009). Tem mestrado (2015) e doutorado (2020) em Inglês pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de São João del-Rei. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, com foco nos seguintes temas: formação de professores de línguas, novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos.

E-mail: deniselandim@ufsj.edu.br

Índice remissivo

A

aprendizagem 32, 33, 34, 46, 54, 57, 63, 65, 67, 72, 73, 85, 88, 89, 96, 98, 105, 107, 111, 112, 114, 116, 117, 122, 123, 133, 135, 136, 146, 147, 149, 155, 156, 165, 169, 170, 182, 187, 196, 204, 211, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 238, 244, 248, 254, 265, 270, 274, 277, 279, 288, 289, 296, 302, 304, 305
autonomia 15, 18, 19, 20, 21, 24, 36, 77, 107, 111, 115, 126, 142, 145, 161, 162, 168, 184, 193, 228, 266, 267, 292, 304, 305

C

capitalismo 59, 61, 69, 88, 91, 118, 131, 132, 133, 274, 290, 292, 302
comunicação 16, 26, 46, 50, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 98, 99, 101, 102, 135, 145, 151, 155, 157, 221, 223, 273
comunidade 27, 32, 41, 42, 43, 53, 71, 73, 75, 79, 82, 112, 117, 119, 142, 155, 162, 167, 171, 174, 190, 193, 194, 198, 224, 231, 249, 275, 280
crise 59, 61, 78, 88, 148, 185, 194, 195, 297
críticidade 30, 57, 85, 86, 87, 93, 154, 155, 174, 180, 188, 189, 195, 213, 214, 227, 231, 239, 240, 241, 244, 247, 252, 253, 259, 260, 264, 283, 284, 306, 308
cultura 17, 29, 41, 42, 43, 47, 53, 74, 75, 80, 82, 83, 84, 88, 91, 97, 98, 111, 114, 125, 137, 140, 148, 151, 152, 154, 155, 156, 164, 167, 168, 199, 206, 214, 228, 265, 267, 269, 274, 275, 290

D

decolonialidade 44, 112, 113, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 225, 264
democracia 17, 51, 63, 91, 92, 111, 301
desigualdades 16, 47, 50, 54, 58, 61, 80, 87, 151, 157, 161, 273
diversidade 50, 55, 58, 75, 94, 98, 128, 154, 186, 192, 247, 253

E

ecologia 41, 44, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 137, 165, 168, 277, 282, 301
economia 47, 50, 59, 61, 62, 64, 66, 70, 88, 114, 125, 130, 273, 277, 289, 290
educação básica 24, 28, 29, 31, 35, 39, 54, 64, 147, 187, 190, 191, 202, 210, 211, 222, 224, 230, 235, 243, 247, 249, 252, 271, 274, 279, 298, 300
educação linguística 48, 53, 54, 85, 223, 286
ensino de línguas 23, 29, 34, 38, 48, 56, 57, 66, 67, 87, 99, 113, 115, 219, 223, 273, 274, 275, 288, 296
ensino superior 39, 147, 213, 223
estrutura escolar 179, 227, 285

G

globalização 24, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 81, 82, 85, 87, 96, 98, 99, 100, 113, 114, 120, 128, 150, 151, 162, 196, 233, 273, 274, 275, 295

I

indisciplina 167, 168, 169, 170, 171, 178, 206, 207, 208, 248, 281, 287
individualismo 18, 52, 70, 71, 77, 78, 90

L

linguagem 16, 25, 26, 32, 43, 55, 72, 73, 75, 82, 84, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 120, 122, 128, 135, 136, 137, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 163, 166, 186, 218, 238, 250, 256, 274, 288, 300
língua inglesa 22, 54, 56, 67, 80, 84, 96, 114, 115, 195, 208, 222, 224, 226, 227, 233, 238, 239, 245, 252, 273, 293, 296, 299, 303
linguística 22, 43, 48, 52, 53, 54, 71, 75, 83, 85, 94, 95, 106, 114, 121, 129, 138, 155, 174, 213, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 253, 275, 281, 286, 295, 296, 300, 301, 303

N

neoliberal 17, 18, 25, 47, 48, 51, 59, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 85, 119, 164, 168, 176, 178, 196, 197, 198, 199, 200, 256, 273, 278, 280, 285, 286, 289, 291
neoliberalismo 46, 49, 51, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 74, 273, 274, 287, 291

P

pandemia 55, 60
políticas educacionais 51, 64, 197, 289, 302
processos sociais 50, 51, 227
professor crítico 104, 105, 110, 120, 188, 278, 280

professor reflexivo 68, 104, 107, 120, 121, 187, 188
professor técnico 104, 106, 241
proficiência 39, 106, 112, 121, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 249, 281

R

relações sociais 49, 54, 60, 61, 80, 131, 164, 167, 168, 239, 250, 256
ruptura decolonial 126, 162, 232, 252, 277, 281

S

sociedade 15, 16, 17, 18, 22, 23, 27, 29, 33, 39, 48, 56, 57, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 102, 110, 113, 117, 118, 120, 126, 138, 139, 142, 143, 150, 154, 156, 157, 161, 164, 169, 175, 178, 179, 190, 220, 244, 284, 290, 292
sociocultural 26, 68, 70, 109, 110, 125, 145, 146, 147, 149, 150, 191, 277, 288

T

tecnologias digitais 24, 49, 53, 85, 88, 89, 97, 99, 138, 151, 155, 156, 220, 275
transdisciplinaridade 100, 137

V

violência 58, 78, 80, 83, 84, 128, 263

www.pimentacultural.com

**O desenvolvimento
de agência
na formação
docente em línguas**
DESAFIOS E POSSIBILIDADES