

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

***“EU FAÇO O QUE POSSO”*: EXPERIÊNCIAS, AGÊNCIA E
COMPLEXIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Carolina Vianini Amaral Lima

Belo Horizonte
2014

CAROLINA VIANINI AMARAL LIMA

***“EU FAÇO O QUE POSSO”*: EXPERIÊNCIAS, AGÊNCIA E
COMPLEXIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2014**

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

L732e Lima, Carolina Vianini Amaral.
"Eu faço o que eu posso" [manuscrito] : experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa / Carolina Vianini Amaral Lima. – 2014.
216 f., enc. : il., color., tabs., grafs., p&b.

Orientadora: Laura Stella Miccoli.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 197-206.

Apêndices: f. 207-215.

Anexo: f. 216-216.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Aprendizagem – Experiências – Teses. 4. Professores de inglês – Formação – Teses. 5. Complexidade (Filosofia) – Teses. 6. Caos – Teses. 7. Linguística aplicada – Teses. I. Miccoli, Laura Stella. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

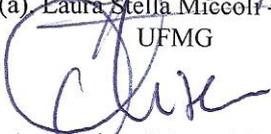
“EU FAÇO O QUE POSSO”: EXPERIÊNCIAS, AGÊNCIA E COMPLEXIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

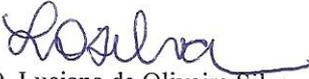
CAROLINA VIANINI AMARAL LIMA

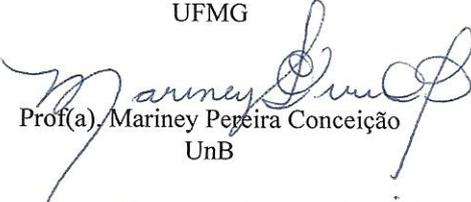
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linha F - Est. Línguas Estrang: Ens./Aprend. Usos e Culturas.

Aprovada em 30 de julho de 2014, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Laura Stella Miccoli - Orientador
UFMG


Prof(a). Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira
UFMG


Prof(a). Luciana de Oliveira Silva
UFMG


Prof(a). Mariney Pereira Conceição
UnB


Prof(a). Maria Raquel de Andrade Bambirra
CEFET/MG

Belo Horizonte, 30 de julho de 2014.

*À minha mãe, Aparecida,
e ao meu pai, Fausto,
exemplos de força,
determinação e coragem*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Laura Miccoli,

por me ACCOLHER por duas vezes;
pela rede de experiências que cria entre seus eternos orientandos,
fomentando colaboração, parceria e amizade.

Por orientar,
cuidando,
emocionando,
inspirando.

*Quantas vezes me sinto perdido
No meio da noite
Com problemas e angústias
Que só gente grande é que tem*

*Me afagando os cabelos
Você certamente diria:
‘Amanhã de manhã
Você vai se sair muito bem’*

AGRADECIMENTOS

Às professoras que aceitaram o convite para participar da pesquisa, pela coragem de compartilhar suas experiências. Sem vocês, nada seria possível!

À professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva pelas valiosíssimas contribuições a este trabalho, desde a análise do projeto até o processo de Qualificação.

À Cida, Climene e Raquel pelo auxílio absoluto e irrestrito durante o processo de categorização de experiências; à Cida, mais uma vez, pela leitura cuidadosa do trabalho para o exame de Qualificação; por acalmar o coração.

À professora Dra. Ana Maria Barcelos, pelas significativas contribuições a este trabalho durante o SETED da FALE/UFMG; pela oportunidade, juntamente com Cida e Hilda, de conhecer de perto o trabalho competente e emocionante do PECPLI e a ‘deliciosa’ Viçosa.

Aos amigos do projeto ACCOLHER, em especial Dani, pela disposição em ouvir, pela descontração e alegria, tão necessárias e confortantes; Kaciana, por me oferecer sua casa e sua companhia; pela compreensão.

Às professoras Dras. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Júnia Braga, pela oportunidade de vivenciar uma Comunidade de Prática no projeto IngRede. Aos amigos do IngRede, pelo trabalho colaborativo e competente; em especial, Marina, Marisa e Milene, pela amizade verdadeira que perdura.

Aos meus alunos da UFSJ, por me ajudarem a acreditar que a mudança é possível.

À Bárbara, pela ajuda fundamental com os gráficos. À Letícia, pela boa vontade com as ilustrações, mesmo tão longe.

Ao Rogério, por me levar e trazer de Belo Horizonte por tantas vezes, com segurança e responsabilidade.

A toda minha família, meus queridos pais, minha irmã, Karina, e meu irmão, André, pela união; por compreenderem as ausências.

Ao meu marido, Cristofe, por se fazer presente em todos os momentos, me apoiando, me fortalecendo, com seu amor verdadeiro, seu cuidado e seu companheirismo.

À minha filhinha Clara, por clarear meus dias; por fazer minha vida mais plena, mais bonita e melhor.

Ao Shivam Yoga, pelo equilíbrio.

A Santo Expedito, Ganesha e Santa Clara, tríade infalível nas horas de aperto.

A Deus, por me permitir a experiência da vida.

A escolha é possível, em certo sentido, porém o que não é possível é não escolher. Eu posso sempre escolher, mas devo estar ciente de que, se não escolher, assim mesmo estarei escolhendo.

J-P. SARTRE

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo narrativo sobre experiências de ensino de inglês de quatro professoras – duas de uma escola pública e duas de uma escola particular, tendo como foco a agência humana. O objetivo da pesquisa é documentar e descrever as relações que subjazem às escolhas e decisões das professoras em sala de aula, buscando uma compreensão contextualizada da ação docente que revele a complexidade do ensino e aprendizagem de LI. O estudo fundamenta-se no conceito de experiência de Miccoli (MICCOLI, 1997-2013) e na Teoria do Caos/Complexidade (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008; LEFFA, 2006, 2009, PAIVA, 2006, 2009a, 2009b, entre outros). O construto agência humana é discutido a partir de estudos na área da Antropologia (AHEARN, 2001, 2013), Psicologia (BANDURA, 2006, 2008), Filosofia (JUARRERO, 1999, 2000) e Linguística Aplicada (LANTOLF & THORNE, 2006; LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008; VAN LIER, 2008; PAIVA, 2013a e RESENDE, 2009) e a agência é concebida como um sistema adaptativo complexo (MERCER, 2011, 2012). Na metodologia de pesquisa adotou-se abordagem quantitativa e qualitativa para análise e apresentação dos resultados. Os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo, entrevistas e anotações de campo, em contexto de observação participante, e analisados com base na pesquisa narrativa. Os dados obtidos possibilitaram a ampliação e refinamento da ‘Categorização de Experiências de Professores’ (MICCOLI, 2007c), dando origem ao ‘Marco de Referência de Experiências de Professores’, que orientou a análise das narrativas. Os resultados indicam que as ações e decisões das professoras em sala de aula são moduladas pela inter-relação de elementos nos domínios contextual, inter e intrapessoal e temporal da agência. As implicações deste estudo, para o ensino e aprendizagem de inglês na escola, estão na compreensão dos elementos que modulam a agência de professores, bem como na documentação preliminar dos impactos da agência de professores em outros sistemas, principalmente os de aprendizagem –uma área que merece ser mais pesquisada.

Palavras-chave: experiências; agência humana; ensino/aprendizagem de LI; complexidade

ABSTRACT

This paper presents a narrative study of experiences in teaching English of four teachers - two from a public school and two from a private school, having human agency as a focus. The objective of the research is to document and describe the relationships that underlie teachers' choices and decisions in the classroom, seeking a contextualized understanding of the teaching action that could reveal the complexity of teaching and learning a foreign language. The study is based on the concept of experience by Miccoli (MICCOLI, 1997-2013) and the Chaos/Complexity Theory (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008; LEFFA, 2006, 2009, PAIVA 2006, 2009a, 2009b, among others). The construct of human agency is discussed based on studies in anthropology (AHEARN 2001, 2013), psychology (BANDURA, 2006, 2008), philosophy (JUARRERO, 1999, 2000) and applied linguistics (LANTOLF & THORNE, 2006; LARSEN -FREEMAN & CAMERON, 2008; VAN LIER, 2008; Paiva, 2013a and RESENDE, 2009) and agency is conceived as a complex adaptive system (MERCER, 2011, 2012). A quantitative and qualitative approach to the analysis and presentation of the results was adopted. The data collection process involved in-context participant observation, video recordings of teachers' in-classroom teaching, audio-recorded interviews and the researcher's field notes. Data analysis followed Miccoli (1997) procedures of experience categorization from teachers' transcribed interview narratives. The data analysis yielded the expansion and refinement of the first categorization of teachers' experiences' (MICCOLI, 2007c), which led to the development of a 'Framework of Teachers' Experiences'. The results show that teacher's agency is contextually, inter and intrapersonally, as well as temporally situated. Teachers' actions and decisions are modulated by the interplay of the elements in those domains. Implications for the comprehension of the elements that modulate teachers' agency suggest that teaching English in regular school classrooms is a system whose complexity can be captured from the nature of experiences, which reveal the interplay of elements in the four domains mentioned above. Another implication comes from the preliminary documentation of the impact of these teachers' agency in students' learning systems - an area that should be further researched.

Keywords: experiences; human agency; English teaching and learning; complexity

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Exemplo de <i>affordances</i>	23
FIGURA 2: Modelo Triádico de Comportamento Humano (BANDURA, 2008)	29
FIGURA 3: A Complexidade de Ensinar e Aprender Línguas Estrangeiras em Sala de Aula ..	47
FIGURA 4: Natureza das experiências de ensino e aprendizagem de L2 em sala de aula	50
FIGURA 5: Componentes de destaque no sistema agentivo de Diana e Maria	176
FIGURA 6: Componentes de destaque no sistema agentivo de Lola e Lia	178
FIGURA 7: Inter-relação dos elementos constitutivos do sistema agentivo das professoras ..	180

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1: Experiências de Professores em Contexto Particular e Público	52
TABELA 1: Datas das observações das aulas	68
TABELA 2: Data e duração das entrevistas	68

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Experiências de ensino: Diana	
GRÁFICO 2- Experiências de Ensino: Maria.....	80
GRÁFICO 3- Experiências Pedagógicas: Diana	
GRÁFICO 4- Experiências Pedagógicas: Maria	81
GRÁFICO 5- Experiências Sociais: Diana	
GRÁFICO 6- Experiências Sociais: Maria.....	83
GRÁFICO 7- Experiências Afetivas: Diana	
GRÁFICO 8- Experiências Afetivas: Maria.....	84
GRÁFICO 9- Experiências Contextuais: Diana	
GRÁFICO 10- Experiências Contextuais: Maria	85
GRÁFICO 11- Experiências Conceptuais: Diana	
GRÁFICO 12- Experiências Conceptuais: Maria	86
GRÁFICO 13- Experiências Pessoais: Diana	
GRÁFICO 14- Experiências Pessoais: Maria.....	89
GRÁFICO 15- Experiências Futuras: Diana	
GRÁFICO 16- Experiências Futuras: Maria	90
GRÁFICO 17- Experiências de Ensino: Lola	
GRÁFICO 18- Experiências de Ensino: Lia.....	92
GRÁFICO 19- Experiências Pedagógicas: Lola	
GRÁFICO 20- Experiências Pedagógicas: Lia.....	92
GRÁFICO 21- Experiências Sociais: Lola	
GRÁFICO 22- Experiências Sociais: Lia	93
GRÁFICO 23- Estratégias Afetivas: Lola	
GRÁFICO 24- Estratégias Afetivas: Lia	94
GRÁFICO 25- Experiências Contextuais: Lola	
GRÁFICO 26- Experiências Contextuais: Lia.....	95
GRÁFICO 27- Experiências Conceptuais: Lola	
GRÁFICO 28- Experiências Conceptuais: Lia.....	97
GRÁFICO 29- Experiências Pessoais: Lola	
GRÁFICO 30- Experiências Pessoais: Lia	99
GRÁFICO 31- Experiências Futuras: Lola	
GRÁFICO 32- Experiências Futuras: Lia.....	100

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

...	pausa média
“ ”	citação, discurso indireto ou referência a outras falas
((inint))	fala ininteligível
(())	relatos de ocorrências não verbais
[]	inserção textual para facilitar o entendimento do excerto
(...)	supressão de trecho
Negrito	fala enfática

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Contextualização da Pesquisa.....	1
1.2. Justificativa.....	3
1.3. Objetivos.....	7
1.4. Organização do trabalho.....	8
CAPÍTULO 2. REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1. A formação de professores e o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro	10
2.2. Caos e complexidade	13
2.3. Sistemas Adaptativos Complexos (SACs)	14
2.3.1. Dinamismo e complexidade	15
2.3.2. Não linearidade.....	16
2.3.3. Caos, imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais	16
2.3.3. Abertura.....	17
2.3.4. Auto-organização/ sensibilidade ao feedback	17
2.3.5. Adaptabilidade.....	19
2.4. Sistemas complexos e a sala de aula	19
2.5. <i>Affordances</i>	22
2.6. Agência Humana e suas definições	25
2.6.1. Agência Humana na Antropologia	25

2.6.2. Agência Humana na Psicologia	27
2.6.3. Agência Humana na Filosofia	31
2.6.4. Agência Humana na Linguística Aplicada	33
2.6.4.1. Agência Humana e complexidade	37
2.6.4.2. Agência Humana como um SAC	40
2.7. A experiência como meio de acesso à compreensão da complexidade da ação docente	44
2.7.1. <i>Marco de Referência</i> de experiências de professores.....	49
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA	55
3.1. Pesquisa quantitativa e qualitativa: estudo de caso	55
3.2. Experiências através da narrativa	56
3.2.1. Explicação narrativa e a dinâmica da ação.....	57
3.3. Contexto da pesquisa, participantes e procedimentos	59
3.3.1. A escola pública.....	60
3.3.2. A escola particular	61
3.3.3. As professoras da escola pública	62
3.3.4. As professoras da escola particular	63
3.4. Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados	65
3.4.1. Processo de coleta de dados	66

3.5. Procedimentos de análise de dados	69
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
4.1. As várias dimensões do ensinar	79
4.1.1. Experiências de ensino na escola pública	79
4.1.2. Experiências de ensino na escola particular	91
4.2. Agência como um SAC: compreendendo a ação docente em sala de aula	102
4.2.1. O sistema agentivo de Diana	102
4.2.2. O sistema agentivo de Maria	122
4.2.3. O sistema agentivo de Lola	136
4.2.4. O sistema agentivo de Lia	162
4.3. Exercício da agência na escola pública e particular	176
4.4. Reação das participantes aos resultados do estudo	181
CAPÍTULO 5. CONCLUSÃO	183
5.1. Retomada das perguntas de pesquisa	183
5.1.1. Pergunta de pesquisa 1	183
5.1.2. Pergunta de pesquisa 2	189
5.1.3. Pergunta de pesquisa 3	190
5.2. Contribuições do trabalho	193
5.3. Limitações do estudo	194

5.4. Sugestões para futuras pesquisas	194
5.5. Considerações finais	195
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES / ANEXO	207

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização da Pesquisa

Meu interesse em relação à análise da ação docente foi despertado durante minha pesquisa de mestrado¹, que focalizou as experiências de indisciplina em uma turma de um curso livre de inglês. No estudo, foi possível documentar que determinadas decisões e atitudes da professora foram decisivas para o agravamento do problema, desfavorecendo a criação de um ambiente propício à aprendizagem.

Em vários momentos dos relatos da docente, pude verificar que suas decisões sobre a forma de lidar com a indisciplina foram influenciadas, dentre outras questões, pelas circunstâncias de seu ambiente de trabalho. As decisões e ações da professora eram tomadas de modo a satisfazer ora a direção acadêmica, ora os alunos ou seus pais. A partir dessa constatação, vários questionamentos passaram a me inquietar: e se essa professora estivesse em outro contexto educacional, como uma sala de aula de escola pública, por exemplo, suas decisões em relação à indisciplina teriam sido outras? Até que ponto o contexto influencia a ação docente? Até que ponto o professor se deixa influenciar pelo contexto? O que está por trás das escolhas e decisões docentes? Por que o professor escolhe essa ou aquela direção, ou essa e não aquela direção?

Essas inquietações ficaram mais contundentes quando tive acesso à Teoria do Caos/ Complexidade. A partir dessa perspectiva, ensino e aprendizagem são entendidos como sistemas adaptativos complexos (SACs), onde tudo está conectado, ou seja, qualquer ação no ensino e aprendizagem de línguas está entrelaçada em uma conexão de múltiplos sistemas que pode influenciá-la e limitá-la (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 198). Por isso, Larsen-Freeman e Cameron (ibid.) defendem que uma perspectiva complexa para a sala de aula de línguas coloca o foco na **ação**: comunicativa, do uso da língua, do pensamento, das tarefas, física e também na ação

¹ LIMA, C.V.A. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

docente. Como destacam essas pesquisadoras, a Teoria da Complexidade oferece modos não só interessantes, mas também potencialmente importantes de se pensar sobre a ação em sala de aula e o papel do professor.

Uma das dimensões da ação docente em sala de aula pode ser percebida com base em um dos princípios fundamentais da Teoria do Caos/Complexidade – a sensibilidade do sistema a pequenas mudanças ou interferências no ambiente, o conhecido “efeito borboleta”. As escolhas do professor, sua postura, atitudes em relação aos alunos e à aula podem ser determinantes para o sucesso ou fracasso da aprendizagem. Paiva (2013a) reporta que a descrença de um professor com relação às capacidades do aluno, por exemplo, pode servir de incentivo para alguns aprendizes, como um desafio a ser superado, ou ser motivo de desistência para outros, causando, nesse caso, a morte do sistema. Neste sentido, pequenas perturbações, como a intervenção de um professor, podem fazer uma grande diferença: “o ensino e a interação professor-aluno constroem e limitam as oportunidades de aprendizagem da sala de aula” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 200)².

Além disso, Paiva (2013b) acrescenta que no corpus de histórias de aprendizagem do projeto AMFALE (<http://www.veramenezes.com/amfale/>) há evidência suficiente de que os aprendizes são levados ao ‘limiar do caos’ (momento ótimo para a aprendizagem) por fatores normalmente externos ao contexto escolar, ou seja, oportunidades significativas de aprendizagem são encontradas fora da sala de aula, e não dentro dela.

Por outro lado, sabemos que o ensino, como um sistema complexo - um subsistema de um sistema maior - acontece em meio a uma rede de relações. A categorização de experiências de professores proposta por Miccoli (2007c, 2010)³ demonstra essa interconexão. As experiências dos professores, tanto na escola pública quanto na particular, transcendem o âmbito pedagógico, envolvendo os domínios social e afetivo, nas experiências diretas - advindas das atividades propostas pelo professor em sala de aula - e contextual e conceptual, por meio das experiências indiretas - que se originam fora da sala de aula, mas influenciam o que acontece dentro dela. As experiências de professores mostram, portanto, que há muito mais na ação docente do que o comportamento observável. Trata-se, sem dúvidas, de uma questão complexa, que

² Tradução livre de: “(...) teaching and teacher-learner interaction construct and constrain the learning affordances of the classroom” (LARSEN-FREEMAN, D. e CAMERON, L, 2008, p. 200).

³ Essa categorização será apresentada e discutida no Capítulo 2.

prescinde de explicações reducionistas, do tipo ‘o professor não faz melhor porque não quer’ ou ‘os alunos é que não querem aprender’, e que exige um olhar holístico e cuidadoso.

Assim como procuramos entender o processo de aprendizagem partindo das experiências do aprendiz, por meio das experiências dos professores, podemos obter uma visão do ensino de Língua Inglesa que seja fiel ao que acontece em sala de aula. O relato de experiências, por meio de narrativas, é a via de acesso às ações do professor que, quando contadas na primeira pessoa, fornecem subsídios para a exploração dos processos e dinâmicas associadas às situações vividas. Dessa forma, a investigação dessas experiências traz a voz ‘do outro lado’.

Na próxima seção, delineio os argumentos que justificam a relevância de uma investigação de experiências de agência de professores de inglês em sala de aula.

1.2. Justificativa

Ao falarmos de decisões e ações docentes, a ideia de cognição de professores (teacher-cognition), invariavelmente, vem à tona. Borg (2003) utiliza o termo cognição de professores para se referir à dimensão cognitiva não observável do ensino – o que professores sabem, acreditam e pensam. Segundo Borg (ibid., p. 81), nos últimos vinte e cinco anos, uma série de pesquisas no campo educacional reconheceu o impacto da cognição do professor em sua vida profissional, atestando a tomada de decisões de forma ativa, por meio de escolhas instrucionais com base em redes de conhecimentos, pensamentos e concepções complexas, personalizadas e orientadas pela prática.

Borg (ibid. p. 91) explica que vários estudos evidenciam relações simbióticas entre a cognição do professor e sua prática pedagógica. Os resultados desses estudos mostram que as práticas pedagógicas são moduladas por uma gama de fatores interconectados e, por vezes, conflitantes. Porquanto, Borg (ibid., p. 94) sinaliza a importância de se tomar o contexto social e institucional da sala de aula em estudos sobre o que os professores fazem. Poucos dos estudos por ele descritos analisam fatores contextuais que possam ter facilitado, ou dificultado, as decisões dos professores.

O termo cognição de professores também se refere a crenças de professores. Barcelos (2007) traça um panorama da evolução dos estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem no Brasil, destacando o crescimento expressivo de pesquisas sobre o tema no contexto brasileiro desde meados dos anos 90. Nas pesquisas delineadas por

Barcelos, apesar de apenas uma tratar, especificamente, da relação entre crenças e fatores contextuais (PEREIRA, 2005), várias outras tratam da influência do contexto na prática docente (GIMENEZ, 1994; CARAZZAI, 2002; PERINA, 2003; ARAÚJO, 2004; BELAM, 2004; SANTOS, 2005). No entanto, o foco desses estudos são as crenças, e não a ação docente como um todo.

Como esta pesquisa busca compreender os elementos interconectados que subjazem as decisões e ações de professores na sala de aula, buscamos um construto que amparasse essa ambição, ou seja, um aparato teórico que contemplasse o todo do agir docente. Para tal, recorreremos ao conceito de ‘agência humana’, entendida aqui como “a capacidade socioculturalmente mediada para agir” (AHEARN, 2001, p. 112)⁴. Nesta perspectiva, “toda ação é socioculturalmente mediada, tanto na sua produção quanto na sua interpretação” (AHEARN, *ibid.*, p. 112)⁵. Isso implica aceitar que as decisões e escolhas do professor não se reduzem ao plano individual; ao contrário, são mediadas por recursos biocognitivos, históricos, sociais, culturais, materiais e simbólicos. Como pontuam Lantolf & Thorne (2006, p. 238), é “a agência humana que ajuda a explicar porque e como as pessoas agem de determinada maneira (...)”⁶.

O termo ‘human agency’ aparece no português tanto como ‘agenciamento humano’, quanto como ‘agência humana’. Neste estudo, a opção por ‘agência’ se justifica por guardar mais semelhança com o verbo ‘agir’. Diversas áreas do conhecimento se interessam pelo assunto, quais sejam, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Ciências da Computação, Geografia, Biologia.

No contexto brasileiro, a agência humana ainda é um conceito pouco explorado, especialmente na Linguística Aplicada (LA). Uma busca no Banco de Teses da Capes⁷ pelos termos ‘agência’ e ‘agenciamento’, nos títulos de dissertações e teses, gerou resultados na área da Comunicação e Semiótica: uma tese sobre o potencial de agenciamento dos games (ZILLE, 2012). Na área de Letras, há uma dissertação (ARAÚJO, 2012), que apresenta uma proposta de agenciamento da escrita no Ensino Fundamental, em língua materna, identificando manifestações de agência nas

⁴ Tradução livre de: “[agency refers to] the socioculturally mediated capacity to act” (AHEARN, 2001, p. 112).

⁵ Tradução livre de: “(...) all action is socioculturally mediated, both in its production and in its interpretation” (AHEARN, 2001, p. 112).

⁶ Tradução livre de: “(...) it is human agency that helps explain why and how people act as they do...” (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 238).

⁷ Pesquisa realizada em 25/03/2014.

representações dos alunos sobre a escrita antes e depois de intervenção didática; e uma tese (DANTAS, 2012), que trata da agência de letramento e sua importância na formação identitária do seminarista. Na área da Linguística, especificamente, há apenas uma dissertação (CAVALCANTE, 2012), que investigou a agência de alunos em relação a línguas adicionais, mais exatamente como alunos resistem ou se acomodam performativamente a práticas em língua inglesa dentro e fora de sala de aula.

Ademais, a conceituação de agência humana é tema de discussão na LA e áreas afins. Diferentes autores destacam a dificuldade de definição do termo, bem como a necessidade de refinamento e aprofundamento de sua noção (AHEARN, 2001, 2013; LANTOLF & THORNE, 2006; MERCER, 2011, 2012; van LIER, 2008) de forma a se obter uma melhor compreensão de agência e de sua dinâmica na sala de aula de línguas (van LIER, 2008). Além disso, a grande maioria dos trabalhos lidos para esta pesquisa focaliza a agência do aprendiz, evidenciando a premência de investigações que contemplem, também, a agência de professores.

O construto é igualmente controverso na perspectiva da Teoria do Caos/Complexidade. A ideia de associar comportamentos humanos a sistemas nem sempre é bem recebida. Há quem entenda que essa designação desumaniza e reduz a atividade humana a algo impessoal e mecanizado. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (ibid., p. 75), “a intencionalidade humana e a agência parecem ser um dos problemas mais severos ao se aplicar uma metáfora ou analogia de sistemas complexos aos tipos de comportamentos e processos que interessam à Linguística Aplicada”.⁸

Este estudo pode, portanto, contribuir com uma melhor compreensão do termo. Ao se investigar as ações e decisões do professor, por meio de suas experiências, as relações que as envolvem vêm à tona. O contexto é parte constitutiva das experiências vivenciadas em sala de aula, e não apenas o pano de fundo sobre o qual os eventos acontecem. Mais ainda, “a história de quem relata uma experiência, bem como o conhecimento dos motivos, metas e operações que subjazem as ações associadas às experiências são fundamentais à compreensão do seu significado mais amplo” (MICCOLI, 2008, p. 4). Desse modo, por meio dos relatos de experiências, podemos ter acesso aos elementos correlacionados (crenças, emoções, cognições, aspectos materiais, sociais e contextuais) que influenciam – facilitam ou dificultam - as tomadas de

⁸ Tradução livre de : “Human intentionality and agency appear to be one of the most severe problems in applying a complex system metaphor or analogy to the kinds of behaviors and process that interest applied linguists (...)” (LARSEN-FREEMAN E CAMERON , 2008, p. 75).

decisões de professores. Além disso, ao se trabalhar com diferentes professoras que lecionam inglês em uma mesma escola que, supostamente, oferece condições e recursos similares, podemos investigar quais práticas são semelhantes ou mais recorrentes, além de buscar compreender as diferenças.

Finalmente, esta pesquisa busca contribuir com a categorização das experiências dos professores, colaborando com as pesquisas do projeto ACCOLHER – Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando e Ouvindo Lições, Histórias e Reflexões – coordenado pela professora Dra. Laura Miccoli, do departamento de Letras da UFMG, ao documentar a complexidade das experiências de professores.

Miccoli (2007c) classificou e categorizou as experiências de professores de língua inglesa coletadas em dois projetos de educação continuada. No primeiro, solicitou-se autorização dos participantes para se divulgar experiências relatadas ao longo do processo de capacitação (MICCOLI, 2006). No segundo, um curso de especialização em língua inglesa oferecido por uma instituição universitária na região centro-oeste de Minas Gerais, os dados são advindos de narrativas nas quais os professores contavam como era o ensino de língua inglesa (LI) sob suas responsabilidades. Portanto, os relatos partem de professores em processo de capacitação docente.

Miccoli (2007c, p. 83) afirma que “a discussão das implicações do que as experiências nos revelam abre uma agenda de pesquisas ainda pouco exploradas” e aponta para a necessidade de ampliação ou refinamento da categorização de experiências de professores através de investigações em outras situações de ensino e com outros professores. Zolnier (2011) deu continuidade a esse trabalho, mas também teve como participantes de pesquisa professoras em processo de formação continuada.

Certamente, dados advindos de professores fora do contexto de capacitação/especialização docente podem revelar aspectos importantes que contribuam não só para a ampliação e refinamento da categorização de experiências de professores, mas também para a documentação da complexidade do ensino e aprendizagem de LI através de evidências empíricas, por meio das percepções dos professores-participantes.

Diante do exposto, as razões teóricas para o desenvolvimento deste trabalho são: (1) a importância de estudos que tratem a prática docente de forma holística, tomando o contexto como parte integrante da ação docente; (2) a carência de estudos na LA, no Brasil, que tenham a agência humana como foco principal; (3) a relevância para a LA e

áreas afins de estudos que tratem da agência humana a partir de uma perspectiva complexa; (4) a possibilidade de refinamento e ampliação da categorização de experiências de professores e consequente documentação da complexidade das experiências de ensino/aprendizagem.

Além disso, a investigação das experiências de professores abre espaço para a reflexão, uma vez que ao narrar sua experiência, o professor busca sentido para sua própria situação vivenciada e, nesse processo, pode vir a avaliar sua prática e as circunstâncias que a cercam, além de ponderarem considerações sobre si mesmos. O processo de reflexão amplia a consciência do professor, que pode passar a contemplar modos de ação antes não considerados. Em outras palavras, a participação em uma pesquisa sobre ‘o que eu faço’ em sala de aula abre a possibilidade de mudança, de transformação ou, pelo menos, de inquietação.

Na sequência, apresento os objetivos gerais e específicos desta pesquisa e o modo como ela será organizada.

1.3. Objetivos

Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as experiências de professoras de inglês na sala de aula de uma escola pública e de uma escola particular, tendo como objeto de pesquisa o construto agência humana, a fim de buscar uma compreensão contextualizada da ação docente que possa revelar a complexidade do ensino e da aprendizagem de LI.

Objetivos específicos

- Conhecer e documentar a história pessoal e profissional de duas professoras de inglês que lecionam em uma mesma escola pública e duas professoras de inglês que lecionam em uma mesma escola particular.
- Classificar as experiências dessas professoras segundo Miccoli (2007c, 2010), levantando as congruências, divergências e possibilidades de novas categorias, buscando documentar, por meio da categorização, a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de LE no contexto de escola pública e particular.

- Identificar e descrever as relações entre as ações das professoras em sala de aula e o contexto onde essas ações acontecem, investigando os modos pelos quais a agência é socioculturalmente mediada em um tempo e lugar específicos.
- Identificar e descrever as semelhanças e diferenças entre as ações de diferentes professoras em contextos similares.
- Identificar e descrever as semelhanças e diferenças entre escola pública e particular no que tange a ação docente.

Perguntas de pesquisa

Os objetivos desta pesquisa podem ser expressos nas seguintes perguntas:

- 1- Como a agência de professores de inglês se manifesta em diferentes contextos educacionais (escola pública e particular)?
 - 1.1. Como as professoras exercem sua agência na escola pública e particular?
 - 1.2. Como e até que ponto as professoras são afetadas pelo contexto em que trabalham?
 - 1.3. Quais as congruências e divergências entre escola pública e particular no que tange a ação docente?
- 2- Quais as contribuições das experiências relacionadas à agência de professores de inglês na escola pública e na escola particular para a categorização de experiências de professores de Miccoli (2007c, 2010)?
- 3- Quais as implicações das experiências de agência de professores para o ensino e aprendizagem de língua inglesa?

1.4. Organização do trabalho

Apresentadas a contextualização da pesquisa, bem como as razões que justificam sua realização, o próximo capítulo se ocupa do referencial teórico e descreve os principais construtos em que esta pesquisa se alicerça.

Primeiramente, traço um panorama da formação de professores e do ensino de língua inglesa no Brasil. Depois, apresento, brevemente, a Teoria do Caos/Complexidade, descrevendo alguns conceitos-chave que interessam a este estudo.

Na sequência, discuto o termo agência humana a partir de estudos na área da Antropologia, Psicologia, Filosofia e Linguística Aplicada. Finalmente, apresento o construto experiência, a partir de Miccoli (1997, 2007a, 2007b, 2008, 2010), como meio de acesso às ações e suas inter-relações, assim como a proposta da pesquisadora para categorização de experiências de professores.

O capítulo 3 traz o formato metodológico utilizado para a realização da pesquisa, onde são apresentados o contexto e as participantes. Também nesse capítulo, descrevo as fases da investigação, defino os procedimentos e instrumentos de coleta dos dados, bem como os critérios e os procedimentos de análise empregados.

O capítulo 4 apresenta a análise dos dados em duas dimensões: uma de natureza quantitativa, focalizando as categorias e subcategorias de experiências das professoras, em termos quantitativos; e outra, de natureza qualitativa, analisando os elementos constitutivos do sistema agentivo das professoras e suas relações com suas práticas.

Finalmente, o capítulo 5 apresenta as conclusões, retomando as perguntas de pesquisa e apresentando as contribuições e limitações do trabalho. São também feitas sugestões para futuras pesquisas e esboçadas possíveis implicações deste estudo para o ensino de língua inglesa em escolas regulares.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A formação de professores e o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro

Este estudo se insere na área de formação de professores de línguas, um campo que desperta crescente interesse de pesquisadores da Linguística Aplicada no Brasil, haja vista o conjunto de coletâneas e obras recentes que têm como tema central a formação inicial e/ou continuada de professores de línguas (BARCELOS & COELHO, 2010; GIMENEZ & MONTEIRO, 2010; LIBERALI, 2010; SILVA, DANIEL, KANEKO-MARQUES & SALOMÃO, 2011, 2012; SILVA, K. A. & ARAGÃO, 2013; TELLES, 2009, entre outras). A coletânea de Silva & Aragão (2013)⁹, por exemplo, tem como um de seus objetivos “divulgar a área de formação de professores de línguas como uma das áreas emergentes no bojo da Linguística Aplicada brasileira” (p. 15).

Dentre as várias questões que a formação de professores de línguas suscita a formação inicial, ou pré-serviço, se destaca. Afinal, trata-se da base de sustentação da prática de muitos professores; para inúmeros, a única ao longo do exercício da profissão. Apesar dos avanços na pesquisa em formação de professores de língua inglesa no Brasil (ORTENZI, 2007), o panorama da formação de professores de línguas, e, conseqüentemente, do ensino de línguas no contexto brasileiro é ainda preocupante.

Celani (2010, p. 59), ao traçar um breve histórico do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, relata um posicionamento de descaso em relação à língua estrangeira, que parte não só de autoridades educacionais, mas também de instituições e até mesmo dos próprios professores. A pesquisadora nos lembra de que o Programa Nacional do Livro Didático até 2010 não incluiu a língua estrangeira. Além disso, “as escolas, particularmente as do sistema de educação pública, não prestigiam a língua estrangeira e seus professores. Às vezes, os próprios professores se questionam a

⁹ SILVA, K. A. & ARAGÃO, R. C. *Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013.

respeito da finalidade da disciplina na grade curricular” (CELANI, 2010, p. 59, nota de rodapé).

No Brasil, a formação inicial de professores de línguas fica aos cuidados das universidades, nos cursos de Licenciatura, os quais, como Gimenez (2011, p. 47) adverte, possuem a menor nota de corte para admissão nas universidades públicas,¹⁰ em uma evidente desvalorização do magistério. Para Celani (ibid., p. 61), os resultados da formação inicial são decepcionantes por várias razões, dentre as quais ela destaca a possibilidade de obtenção de licenciatura dupla, o que, a seu ver, acaba prejudicando a preparação do futuro professor de língua estrangeira em vários aspectos, desde o desenvolvimento de proficiência linguística, passando por questões teóricas fundamentais, até as próprias práticas de observação e de regência.

Como consequência,

o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar. Além disso - o que também é grave, não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente (CELANI, 2010, p. 61).

Para Celani (ibid.), a origem da crença de que “língua estrangeira não se aprende na escola” pode ter sua origem nessa formação debilitada.

Gimenez (2009) também reconhece que a formação dos profissionais que atuam na escola pública tem sido insatisfatória e acrescenta que essa é uma realidade não só no Brasil, mas também em outros países da América Latina. Ela ressalta que “são inúmeros os fatores que concorrem para esse quadro, desde a desvalorização da profissão do professor até a ausência de uma política de incentivo ao aprendizado de línguas estrangeiras” (p. 108).

Ortenzi (2007) aponta reflexos da história da formação de professores de língua no estado atual desta atividade. Segundo ela, “a formação de professores de língua inglesa, (...), em nível superior, é um acontecimento recente na história do Brasil, pois ela não estava vinculada ao estudo das Letras que ocorria desde o século XVI” (p. 121). A trajetória da constituição do ensino superior e da formação de professores de língua

¹⁰ Licenciaturas têm menor nota de corte no ENEM. Folha de São Paulo, 4 fevereiro de 2010, Caderno C, p. 4. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0402201026.htm>>. Acesso em 26/03/2014.

estrangeira foi marcada pela dependência cultural, por falta de condições para o desenvolvimento da identidade do professor como intelectual, e por um papel secundário atribuído à formação em língua estrangeira, com currículos fundamentados, predominantemente, na Língua Portuguesa, nos Estudos Literários e na Linguística (ORTENZI, 2007, p. 122).

Por outro lado, os documentos legais mais recentes da educação linguística no Brasil (LDB, PCNEM, PCN+, Orientações Curriculares para o Ensino Médio) são fundamentados em teorias pedagógicas e linguísticas atuais, contemplando as necessidades reais de aprendizes-cidadãos em um mundo globalizado. Conforme Araújo de Oliveira (2009, p. 82) esclarece, “enquanto projeto, os documentos são um resultado louvável do esforço dos especialistas consultados pelo MEC” e, sem dúvidas, representam um avanço significativo. No entanto, como esse pesquisador adverte, o que se observa é que as concepções norteadoras dos documentos oficiais não se consumam na escola, ou seja, há um grande distanciamento entre a legislação e a realidade. “O panorama que se verifica é de uma realidade muito atrasada em relação à legislação. Esta última é avançada, aquela, ultrapassada” (ARAÚJO de OLIVEIRA, 2011, p. 83). Dessa forma, instaura-se uma política do fingimento na medida em que se criam leis e regulamentações para reger o sistema público de ensino, mas não se provêm os meios para que a lei se concretize (ARAÚJO de OLIVEIRA, 2011, p. 84).

É nessa realidade conflitante, nesse cenário de adversidades que se ensina e se aprende língua inglesa no Brasil. Apesar de toda precariedade, há evidência de que alguns professores ensinam e alunos aprendem inglês em escolas públicas e particulares. A pesquisa de Arruda (2014), por exemplo, levanta experiências bem-sucedidas de aprendizagem de inglês na escola regular, revelando que a aprendizagem dos estudantes é favorecida pelo contexto situado que seus professores oferecem e pelos propiciamentos encontrados fora de sala de aula.

O panorama ora apresentado teve como intenção situar o ensino e aprendizagem de língua inglesa em instituições regulares de ensino no Brasil, bem como apresentar alguns estudos recentes na área de formação de professores de línguas no contexto brasileiro.

Como fenômenos complexos, a formação docente e o ensino/aprendizagem de línguas envolvem inúmeros elementos, que estão em constante interação, e seu sucesso ou fracasso não podem ser explicados, tampouco compreendidos, pela análise de suas

partes apenas. A fim de facilitar a compreensão desses e de outros fenômenos complexos que serão abordados neste trabalho, apresento, a seguir, uma breve explanação da Teoria do Caos/Complexidade, destacando alguns de seus conceitos-chave.

2.2. Caos e Complexidade

Diversas teorias contemplam o pensamento complexo e, portanto, podem ser classificadas como pertencentes ao ‘Paradigma da Complexidade’, como, por exemplo, a Autopoiese, a Teoria Ecológica, a Teoria do Caos, a Teoria da Atividade. Por isso, Leffa (2006, p. 29-30) entende como Teoria da Complexidade um conjunto de ideias que incorpora os princípios de diversas teorias, que, embora diferentes, têm em comum o princípio de que tudo está relacionado e de que nada acontece por acaso e de modo isolado.

Nesta pesquisa, utilizo o termo ‘Teoria do Caos/Complexidade’, embora ciente de que essas duas teorias não podem ser entendidas como sinônimas, sendo a Teoria do Caos “apenas uma pequena parte inserida no paradigma emergente da complexidade” (FRANCO, 2013, p. 30). Entretanto, ambas tratam de sistemas complexos (a serem detalhados na seção 2.2), conceito que interessa a este estudo.

Também, faz-se necessário esclarecer os termos ‘caos’ e ‘complexidade’. A palavra caos, no uso comum, é normalmente associada a algo negativo e/ou desordenado. Em uma perspectiva complexa, no entanto, caos se refere ao comportamento que emerge de forma imprevisível em um sistema não-linear. Segundo Slethaug (2000, p. xxiii. In: ARAÚJO de OLIVEIRA, 2009, p. 14), “(...) na acepção científica contemporânea, a palavra tem afinidade com o original grego: ela sugere o estado paradoxal no qual o movimento irregular pode levar a um padrão e a desordem e a ordem estão ligadas”. Resende (2009, p. 26) explica que “o aparente paradoxo se deve ao fato de que o caos descreve comportamentos imprevisíveis de curto prazo, mas que possuem uma ordem subjacente de longo prazo”.

A palavra complexo, na mesma direção, não significa meramente complicado, mas diz respeito ao fato de que o comportamento de um sistema complexo emerge das interações de seus componentes (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 1). Recorrendo à etimologia da palavra, Araújo de Oliveira (2009, p.2), explica que o termo complexidade “conota a indissociação e a relação intrínseca entre partes de um sistema

(...)”. Neste sentido, Araújo de Oliveira (ibid., p. 16) esclarece que caos e complexidade são, hoje em dia, termos intercambiáveis graças a suas origens comuns e suas noções compartilhadas, epistemológicas e mesmo semânticas.

Na próxima seção, descrevo as características de sistemas adaptativos complexos, conceito que interessa a este estudo.

2.3. Sistemas Adaptativos Complexos (SACs)

Larsen Freeman e Cameron (2008, p. 2) explicam que sistemas complexos recebem diferentes denominações dependendo de qual dimensão de seu comportamento está sendo enfatizada. Assim, para enfatizar o fato de que mudam ao longo do tempo são chamados de ‘sistemas dinâmicos’; para destacar que nesses sistemas ocorrem adaptação e aprendizagem, são, por vezes, denominados de ‘sistemas adaptativos complexos’. De qualquer maneira, as autoras ressaltam que esses sistemas não têm fronteiras permanentes, ou seja, não são ‘coisas’ definidas: “eles só existem através dos fluxos que os alimentam, e eles desaparecem ou se tornam moribundos na ausência de tais fluxos” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 2).¹¹

Larsen Freeman e Cameron (2008, p. 26) definem um sistema complexo como “um sistema com diferentes tipos de elementos, normalmente em grandes números, que se conectam e interagem de formas diferentes e variáveis”.¹² Os componentes de um sistema complexo, também chamados de agentes¹³, podem ser processos ou outros sistemas complexos – subsistemas de sistemas maiores (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 27-28). Segundo Paiva (2006),

um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo. (p. 91)

¹¹ Tradução livre de: “They exist only through the fluxes that feed them, and they disappear or become moribund in the absence of such fluxes” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 2).

¹² Tradução livre de: “A complex system is a system with different types of elements, usually in large numbers, which connect and interact in different and changing ways” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 26).

¹³ Na nomenclatura da Teoria da Complexidade, os elementos ou componentes do sistema são, por vezes, denominados agentes – termo que se refere a humanos ou outros seres animados, assim como combinações entre eles; ex.: um indivíduo, uma espécie, uma célula nervosa (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 27). No entanto, neste trabalho, os termos ‘componentes’ ou ‘elementos’ serão usados de modo a se evitar ambiguidade, tendo em vista o estudo ter como foco a agência humana.

Leffa (2009, p. 25) acrescenta que “para ser um sistema complexo é preciso que haja não apenas a soma dos subsistemas, mas também interação entre esses subsistemas”. E essa interação não deve ficar restrita aos subsistemas de determinada camada, mas deve incluir, também, subsistemas de outras camadas. O autor esclarece que os elementos de um sistema complexo, no processo contínuo de interação, não se somam uns aos outros, mas integram-se “provocando transformações, às vezes a ponto de gerar um sistema novo, irreconhecível diante do sistema antigo” (LEFFA, 2009, p. 28). Desta forma, segundo Leffa (ibid., p. 28), esses sistemas são frágeis e fortes ao mesmo tempo: “frágeis porque vulneráveis ao que está ao seu redor, não oferecendo nenhuma resistência a qualquer tentativa de invasão; fortes porque se alimentam e crescem das próprias substâncias que o invadem”.

Larsen-Freeman (1997), em seu artigo seminal sobre a Teoria do Caos/Complexidade e a Aquisição de Segunda Língua (ASL), aponta algumas similaridades entre sistemas complexos não lineares que ocorrem na natureza, a língua e sua aquisição. Para tanto, a autora descreve as características de SACs, quais sejam: dinamismo, complexidade, não linearidade, caos, imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais, abertura, auto-organização, sensibilidade ao *feedback* e adaptabilidade (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142).

A seguir, cada uma dessas características é delineada.

2.3.1. Dinamismo e Complexidade

Em um sistema complexo e dinâmico, tudo muda o tempo todo. A dinamicidade é uma propriedade fundamental dos sistemas complexos; é o “reflexo de um processo de organização, de seus elementos constituintes, da qual emerge sempre uma ordem: unidade constituinte de um todo” (NASCIMENTO, 2009, p. 62). O comportamento de sistemas complexos é mais do que o produto do comportamento de seus componentes individuais. Em sistemas complexos, cada elemento se encontra em um ambiente produzido por suas interações com os outros elementos do sistema, o qual, por sua vez, está constantemente agindo e reagindo ao que os outros elementos estão fazendo (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 143). Durante esse processo dinâmico, os

componentes do sistema aprendem uns com os outros, recebem *feedback*, ganham experiência e mudam (PAIVA, 2011a).

2.3.2. Não linearidade

Larsen-Freeman & Cameron (2008, p. 31) afirmam que “não linearidade é um termo matemático que se refere à mudança que não é proporcional ao insumo”.¹⁴ A não linearidade do sistema resulta da dinâmica das relações e interações, que mudam ao longo do tempo, entre os elementos do sistema. Nas palavras de Larsen-Freeman (1997, p. 143), “um sistema não linear é aquele no qual o efeito é desproporcional à causa”. Pequenas interferências podem ser suficientes para ocasionar grandes revoluções no sistema ou levá-lo a um estado caótico. Um floco de neve, por exemplo, pode desencadear uma avalanche – processo denominado ‘*camel’s back effect*’, ou, em tradução livre, ‘a gota d’água’. É esta propriedade dos sistemas complexos que nos convida a revisitar a ideia de comportamento previsível, questionando a relação causa-efeito do paradigma positivista. Como destaca Franco (2013, p. 36): “na teoria do caos/complexidade, não negamos as relações de causa e efeito, mas reconhecemos que, a princípio, não é possível estabelecê-las em um sistema complexo, porque são infinitos os elementos que poderiam ser considerados como causa de um determinado efeito”.

2.3.3. Caos, imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais

Caos, segundo Larsen-Freeman (1997, p. 143), se refere “ao período de completa aleatoriedade que sistemas complexos não lineares entram de forma irregular e imprevisível”.¹⁵ A autora explica que, na verdade, essa aleatoriedade é até previsível. O que não é possível prever é quando, exatamente, ela irá ocorrer. Em outras palavras, não é possível prever o que irá acontecer com um sistema como um todo ao se considerar apenas o conhecimento de cada componente em separado.

Ainda segundo Larsen-Freeman (ibid.), a maior razão para a imprevisibilidade dos comportamentos de SACs é o fato de serem sensivelmente dependentes das condições iniciais. Uma pequena mudança nas condições iniciais pode ter grandes

¹⁴ Tradução livre de: “non-linearity is a mathematical term, referring to change that is not proportional to input (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 31).

¹⁵ Tradução livre de: “[Chaos refers simply to] the period of complete randomness that complex nonlinear systems enter into irregularly and unpredictably (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 143).

implicações para o comportamento futuro do sistema. Lembrando que o termo, ‘condições iniciais’, na Teoria do Caos/Complexidade, está ligado à propriedade não linear do sistema. Inicial não quer dizer, necessariamente, o momento em que o sistema foi criado, o ponto de partida do sistema, mas “qualquer espaço de tempo que interesse ao investigador, de forma que as condições iniciais de uma pessoa possam ser as condições mediais ou finais de outra”¹⁶ (LORENZ, 2001, p. 9. In.: PAIVA, 2011a). Condições iniciais significa, portanto, que duas condições extremamente similares podem gerar coisas totalmente independentes. Assim, a condição inicial é o gatilho para a evolução de uma determinada trajetória no sistema.

O fenômeno popularmente conhecido como ‘efeito borboleta’ exemplifica essa característica e demonstra a interdependência entre todos os elementos do sistema. Quanto maior o nível de interação entre os elementos e quanto mais sensível é o sistema a mudanças no ambiente, maior é a probabilidade de que pequenas mudanças causarão grandes efeitos (SADE, 2009, p. 528).

2.3.3. Abertura

Um sistema complexo está constantemente aberto ao fluxo de energia, matéria ou informação que vêm de dentro e de fora do sistema, graças a seu processo de interação. É essa abertura que permite que o sistema se adapte e mantenha sua estabilidade. Lembrando que estabilidade, em SACs, não significa estagnação. Trata-se de uma ‘estabilidade dinâmica’, através da qual o sistema mantém sua identidade. Um exemplo seria a dinâmica de uma língua. O inglês, por exemplo, está aberto a todos os tipos de influência, e, conseqüentemente, em constante mudança. Ainda assim, de alguma forma, mantém uma identidade, isto é, ainda é a mesma língua (inglês). Em outras palavras, o inglês mantém um equilíbrio dinâmico (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 32).

2.3.4. Auto-organização/ Sensibilidade ao Feedback

Souza (2009, p. 95) define o processo de auto-organização como “as mudanças que ocorrem naturalmente e automaticamente nos sistemas”. Esse processo dá origem a

¹⁶ Tradução livre de: “any stretch of time that interests an investigator, so that one person’s initial conditions may be another’s midstream or final conditions (LORENZ, 2001: 9. In.: PAIVA, 2011a).

novas características globais do sistema chamadas de propriedades emergentes. Larsen-Freeman & Cameron (2008, p. 58) explicam que “auto-organização e emergência são formas alternativas de se falar sobre a fonte de alterações de fase no comportamento de sistemas complexos”.¹⁷ Após uma bifurcação, ou alteração de fase, o sistema se auto-organiza devido às suas propriedades dinâmicas – e não a forças organizativas externas: a auto-organização ocorre porque o sistema é capaz de se adaptar em resposta às mudanças.

Algumas vezes a auto-organização leva a novos fenômenos em diferentes escalas e níveis. A esse processo dá-se o nome de *emergência*. O que emerge como resultado de uma transição de fase é algo diferente do que era antes: um todo que é mais que a soma de suas partes e que não pode ser explicado, de forma reducionista, através da atividade de suas partes - o que o sistema faz depois de uma alteração de fase é qualitativamente diferente do que ele fazia antes. Na aprendizagem, a emergência através da auto-organização ocorre quando novas ideias surgem em um dado momento de insight (*a-ha moment*). Uma vez compreendido, o novo conhecimento influencia outras ideias (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 59).

A auto-organização só é possível porque SACs são sensíveis ao *feedback*. Larsen-Freeman (1997, p. 145) afirma que essa sensibilidade é mais bem percebida no campo da Biologia, através do processo de seleção natural de Darwin – um mecanismo básico de *feedback* construído na natureza. Como exemplo de sensibilidade ao *feedback*, Franco (2013, p. 40) cita um bando de aves migratórias no qual cada ave é sensível ao movimento das demais e se organizam, inconscientemente, de modo a formar um bando de aves em voo, o que permite que percorram longas distâncias, garantindo a sobrevivência da espécie.

Ainda em relação aos processos de *feedback*, de acordo com Nascimento (2009, p. 64), uma propriedade importante de sistemas auto-organizadores é a recursão. A partir de Morin (2001, 2003), Nascimento (ibid.) explica que SACs, na interação com o meio, operam a reorganização de si mesmos através de um processo recursivo: um processo cujos estados ou efeitos finais produzem os estados iniciais ou as causas iniciais. Moraes (2007, p. 22), também citando Morin (1997), acrescenta que a partir do

¹⁷ Tradução livre de: “Self-organization and emergence are alternative ways of talking about the source of phase shifts in the behavior of complex systems” (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 58).

princípio da recursão, os desvios, os erros e as emergências passam a dialogar e a alimentar novamente o sistema e a evoluir com ele.

2.3.5. Adaptabilidade

Em sistemas adaptativos, tendo em vista que os componentes não são independentes uns dos outros, uma mudança em uma área leva a uma mudança do sistema como um todo. Adaptação é o processo através do qual o sistema se ajusta em resposta às mudanças de seu ambiente, o que o ajuda a manter a ordem e a estabilidade (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 33). Essa ordem e estabilidade é atingida de acordo com o *feedback* que recebem do ambiente. É esta capacidade de selecionar naturalmente e se auto-organizarem que faz com que sistemas complexos sejam adaptativos, ou seja, eles não respondem passivamente aos eventos, mas tentam, ativamente, tirar vantagem do que quer que lhes acontece. Em outras palavras, esses sistemas são capazes de aprender (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.145).

Assim, uma característica central de SACs é o fato de que indivíduo e contexto estão em intrínseca relação, ou seja, o contexto não é apenas uma variável externa ao indivíduo; ao contrário, é parte integrante do sistema. Devido a esse acoplamento, não só o indivíduo, mas também o contexto pode sofrer mudanças, em um processo de coadaptação entre indivíduo e ambiente (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 7).

2.4. Sistemas Complexos e a Sala de Aula

As características descritas anteriormente nos permitem conceituar a escola, a sala de aula, professores e alunos como SACs, aninhados uns aos outros. Para Larsen-Feeman & Cameron (2008, p. 33), a escola é um sistema aberto, uma estrutura dissipativa longe-do-equilíbrio onde se espera que a ordem, ou estabilidade dinâmica, seja a vivência de uma educação significativa. Para manter essa estabilidade, esse sistema, que inclui professores, alunos, currículo e ambiente de aprendizagem, precisa se adaptar constantemente de modo a corresponder às mudanças nos alunos, em outros aspectos do sistema educacional e também na sociedade. Como destacam as autoras, fatores externos à escola podem influenciar estudantes e sua aprendizagem, como, por exemplo, conflitos em áreas distantes que tragam refugiados à área; melhorias e

declínios nas condições econômicas locais, etc. Um sistema educacional capaz de se adaptar a tais tipos de influências conseguirá manter a estabilidade dinâmica de aprendizagem efetiva em face à mudança contínua.

Na mesma direção, a sala de aula pode ser também compreendida como um SAC, ou seja, um ambiente de possibilidades, e não de certezas - um espaço dinâmico e sempre aberto às mudanças. Como explicitam Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 25), aprendizes em uma sala de aula de línguas são dinâmicos enquanto grupo, ou seja, o que o professor encontra hoje será diferente do que ele encontrará amanhã: amizades florescem e acabam; problemas de saúde vêm e vão; o tempo mais ameno pode fazer com que os alunos se sintam mais ativos, ao passo que o calor pode fazê-los menos responsáveis ou atentos; as atividades de sala de aula podem motivá-los ou desapontá-los. Enfim, o grupo de alunos jamais será o mesmo no período de dois dias ou até mesmo de um minuto para o outro.

Por isso, as autoras sugerem quatro componentes que podem ser utilizados como pontos de partida para a construção de uma abordagem complexa para o ensino e aprendizagem de línguas:

1. Tudo está conectado: uma perspectiva complexa para a sala de aula de línguas focaliza conexões entre níveis de organizações humanas e sociais, que vão desde as mentes de indivíduos até o contexto sócio-político da aprendizagem de línguas. Além disso, essas conexões também variam em escalas de tempo: do minuto a minuto da atividade de sala de aula até uma vida de ensino e aprendizagem. Assim, de acordo com Larsen-Freeman & Cameron (2008, p. 198) “qualquer ação no ensino e aprendizagem de línguas está entrelaçada a essa teia de conexões em múltiplos sistemas que pode influenciá-la ou restringi-la; [portanto,] compreender a ação em sala de aula requer que essas conexões sejam reveladas”.¹⁸

2. A língua é dinâmica: a língua como uma entidade isolada é apenas uma ficção normativa; ela só existe nos fluxos de seu uso em uma dada comunidade de fala. Para a sala de aula de línguas, isso implica que o objetivo de aprendizagem, ou a ‘língua alvo’, deixa de existir. A dinamicidade é intrínseca à língua. Assim, mesmo quando uma versão ‘congelada’ ou estabilizada é utilizada em uma

¹⁸ Tradução livre de: “Any action in language teaching and learning is tied into this web of connections to multiple systems which can influence and constrain it; understanding classroom action requires those connections to be uncovered” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 198).

gramática, em um conteúdo programático ou em uma prova, assim que língua é ‘solta’, é ‘libertada’ na sala de aula, ou nas mentes dos aprendizes, ela se torna dinâmica.

3. Coadaptação é uma dinâmica-chave: a coadaptação é um tipo de mudança que acontece em sistemas dinâmicos. Trata-se do ‘acoplamento’ de um sistema ao outro, ou seja, é a interação de dois ou mais sistemas complexos, cada qual mudando em resposta ao outro. Nesse processo, a mudança em um sistema é motivada pela mudança em outro sistema conectado. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (ibid., p. 199), “salas de aula de línguas estão repletas de pessoas coadaptando-se: professor com alunos, alunos entre si, professor ou alunos com os contextos de aprendizagem”.¹⁹ Como outras mudanças em sistemas complexos, a coadaptação é inevitável, mas nem sempre trabalha em prol da aprendizagem. Às vezes, na sala de aula, sistemas de aprendizagem de estudantes se adaptam em função de notas, por exemplo, sem garantia de que a aprendizagem esteja acontecendo de fato.

4. Ensinar é gerenciar a dinâmica da aprendizagem: os três primeiros pontos sugerem, de acordo com as autoras, que ensinar, em uma perspectiva complexa, implica administrar o dinamismo da aprendizagem, explorando a natureza complexa e adaptativa da ação e do uso da linguagem, garantindo, ao mesmo tempo, que o movimento de coadaptação trabalhe em prol da aprendizagem. Nessa perspectiva, professores não controlam a aprendizagem de seus alunos, tampouco ‘causam’ sua aprendizagem: estudantes traçam suas próprias trajetórias de aprendizagem. Isso não quer dizer, como lembram as autoras, que o ensino não influencia a aprendizagem. Ao contrário, o ensino e a interação professor-alunos ampliam e limitam as oportunidades de aprendizagem em sala de aula. Uma abordagem complexa para o ensino/aprendizagem de línguas é, portanto, uma abordagem centrada na aprendizagem - a aprendizagem guia o ensino, e não vice-versa.

Dessa forma, compreender os movimentos de coadaptação que acontecem na sala de aula é crucial para o desenvolvimento de intervenções que possam potencializar

¹⁹ Tradução livre de: “Language classrooms are full of people co-adapting – teacher with students, students with each other, teacher or students with learning contexts” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 199).

as oportunidades de aprendizagem. Trabalhar em prol da aprendizagem envolve encontrar maneiras de perturbar sistemas, retirando-os de sua estabilidade e fomentando novas trajetórias. O objetivo principal do encontro em sala de aula deve ser, portanto, levar os alunos à ‘beira ou limite do caos’. Paiva (2009, p. 194) explica que “na ASL, podemos dizer que beira do caos é o ponto onde a aquisição sofre mudança repentina de um estado a outro e quando o aprendiz é desafiado e exposto ao risco de cometer erros e aprender com eles”. É no limiar do caos que o sistema opera em seu nível máximo de funcionamento e onde o processamento da informação acontece, onde riscos são tomados e novos comportamentos experimentados (OCKERMAN, 1997. In: PAIVA, 2009, p. 194).

2.5. *Affordances*

Um conceito diretamente ligado a questões contextuais e, portanto, de extrema importância para a compreensão da agência é o de *affordances*. Esse termo foi introduzido ao campo da ASL por van Lier (2000), o qual propõe uma abordagem ecológica para pesquisa, prática e conceitualização da aprendizagem de línguas. Na perspectiva ecológica, assim como na complexa, processos sensoriais, cognitivos e afetivos não são tomados em isolamento, mas considerados como fatores inter-relacionados que subjazem processos de aquisição de L2 (PAIVA, 2011b).

van Lier (2000, p. 252) explica que a palavra *affordance* foi cunhada pelo psicólogo James Gibson para se referir a uma relação recíproca entre um organismo e uma determinada característica de seu ambiente. Nas palavras de van Lier (ibid.), “uma *affordance* é uma propriedade particular do ambiente que é relevante - para o bem ou para o mal – para um organismo ativo e perceptivo naquele ambiente”²⁰. Assim, “o que se torna uma *affordance* depende do que o organismo faz, o que ele quer, e o que é útil para ele”²¹ (van Lier, 2000, p. 252). Como Paiva (2011b) destaca, percepção e ação são ideias diretamente ligadas à noção de *affordance*, sendo que percepção é um fenômeno ecológico, e não meramente capacidade mental, ou seja, é o resultado da interação do animal no ambiente. Nas palavras de Paiva (2011b, p. 2), “animais, incluindo humanos, percebem o que os nichos os oferecem (substâncias, meios, objetos, etc.), interpretam as

²⁰ Tradução livre de: “An *affordance* is a particular property of the environment that is relevant – for good or for ill – to an active, perceiving organism in that environment” (van LIER, 2000, p. 252).

²¹ Tradução livre de: “What becomes an *affordance* depends on what the organism does, what it wants, and what is useful for it” (van LIER, 2000, p. 252).

affordances e agem sobre elas”. *Affordances* são, portanto, relações de possibilidade entre os indivíduos e seus meios.

Paiva (ibid.) reitera que *affordances* emergem da interação entre ambiente e indivíduo, ou seja, não são propriedade nem de um, nem do outro. Diferentes indivíduos têm diferentes percepções do mundo e a complementaridade e interação entre indivíduos e o ambiente emerge de diferentes práticas sociais. Assim, para determinado indivíduo uma xícara é um utensílio para tomar chá, para outro pode ser um adorno e para outro, um porta objetos.



FIGURA 1: Exemplo de *affordances*

Na aprendizagem de línguas, a noção de *affordances* coloca o foco nos sujeitos, mais exatamente no aprendiz. De acordo com van Lier (2000, p. 246), “a partir de uma perspectiva ecológica, o aprendiz está imerso em um ambiente repleto de significados potenciais. Esses significados se tornam disponíveis gradualmente à medida que o aprendiz age e interage dentro do e com o ambiente”²². Neste sentido, a noção de *affordance* pressupõe um indivíduo ativo, que percebe e interpreta seu ambiente de acordo com seus interesses. Segundo van Lier (ibid., p. 246-247, grifo meu), “olhar para a aprendizagem é olhar para o aprendiz **ativo** em seu ambiente, e não para os conteúdos de seu cérebro”.²³ Aprendizagem não é migração de significado para dentro da cabeça do aprendiz, mas o desenvolvimento de formas cada vez mais eficientes de lidar com o mundo e seus significados.

Mercer (2012) explica que *affordances* emergem da percepção dos aprendizes sobre fatores contextuais (estruturas em nível micro e macro, artefatos) interagentes, assim como o potencial para aprendizagem inerente nesse processo de interação. Ela

²² Tradução livre de: “From an ecological perspective, the learner is immersed in an environment full of potential meanings. These meanings become available gradually as the learner acts and interacts within and with this environment (van LIER, 2000, p. 246).

²³ Tradução livre de: “(...) to look for learning is to look at the active learner in her environment, not at the contents of her brain” (van LIER, 2000, p. 246-247).

explica que contextos representam ‘potencial latente’. Aprendizizes atribuem sentidos pessoais ao que encontram, criando *affordances* a partir do que está disponível em seu ambiente, de maneiras pessoalmente significativas e relevantes. A seu ver, o conceito de agência está intimamente relacionado ao de *affordance*. Para ela, a agência “emerge da interação entre recursos e contextos e as percepções que os aprendizes têm dos mesmos, assim como os usos que fazem deles”²⁴ (MERCER, 2012, p. 43).

Para Mercer (2012) é importante ressaltar os processos de mediação inerentes a construtos como *affordances*. Ela pontua que aprendizes não apenas reagem a seus contextos, mas, como seres humanos complexos, fazem sentido de seus meios, se envolvem com os mesmos, e podem influenciá-los e até modificá-los. Desta forma, “a relação entre um indivíduo e seu entorno é de co-evolução, uma vez que ambos mediam, afetam e são afetados pela interação” (MERCER, 2012, p. 43).²⁵ Para Mercer (2012, p. 43) a agência emerge da “interação entre o aprendiz como um ser físico, psicológico e múltiplos sistemas contextuais”²⁶.

Apesar das descrições de *affordances* focalizarem o aprendiz, o construto também pode ser transposto a professores. Paiva (2011b) explica que, para obter sucesso, aprendizes precisam sobreviver em seus nichos, ou seja, o estudante precisa coexistir com outros alunos e, muitas vezes, competir por sua posição dentro do nicho, especialmente quando o nicho é uma sala de aula. Para isso, precisa ser capaz de perceber as *affordances*, ou tirar proveito daquelas oferecidas por seu ambiente, além de procurar por *affordances* fora da sala de aula. O mesmo se aplica ao professor, que, para vivenciar um ensino efetivo, também precisa perceber as *affordances* disponíveis e utilizá-las em benefício do ensino.

Paiva (2011b) também destaca que estudantes precisam ser incentivados a perceber as *affordances*. Em uma sala de aula, a expectativa é que esse estímulo parta do professor, que, antes do aluno, precisa estar consciente dessas possibilidades. Como auxiliar o aluno a perceber *affordances* se o próprio professor não é capaz de perceber, ou mesmo ignora, as *affordances* que, porventura, lhe são disponíveis? Como falar em ensino voltado para o desenvolvimento da autonomia do aluno se o professor não é

²⁴ Tradução livre de: “Agency thus emerges from the interaction between resources and contexts and the learners’ perceptions of them” (MERCER, 2012, p. 43).

²⁵ Tradução livre de: “The relationship between an individual and their surroundings is one of co-evolution as both mediate, affect and are affected by the interaction” (MERCER, 2012, p. 43).

²⁶ Tradução livre de: “[a person’s agency should be viewed as emerging from] the interaction between the learner as a physical, psychological being and multiple contextual systems” (MERCER, 2012, p. 43).

capaz de gerenciar sua própria autonomia? Por isso, o conceito de *affordances* é imprescindível a qualquer discussão acerca da agência de professores.

2.6. Agência humana e suas definições

Delineadas as características de SACs, bem como outros termos da Teoria do Caos/Complexidade, passo, agora, à discussão do conceito de agência. Para tal, recorro a estudos na Antropologia, através de Ahearn (2001, 2013), na Psicologia, por meio de Bandura (2006, 2008), na Filosofia, por intermédio de Juarrero (1999, 2000) e, finalmente, na Linguística Aplicada, com os trabalhos de Lantolf & Thorne (2006), Larsen-Freeman & Cameron (2008), Mercer (2011, 2012) e van Lier (2008), no cenário internacional, e de Paiva (2013a) e Resende (2009), no cenário nacional, a fim de propor a agência humana como um SAC.

2.6.1. Agência humana na Antropologia

A definição de agência de Ahearn (2001, p. 113) – como a capacidade para agir socioculturalmente mediada – é amplamente tomada como referência nos estudos que tratam do tema no campo da LA. Por isso, iniciaremos a discussão sobre agência por seu trabalho.

Ao propor sua definição, Ahearn (2001) questiona determinados usos da agência no campo da antropologia e elenca três equivalências que, a seu ver, tratam o termo de forma simplista, limitada ou opaca.

Na primeira delas, agência é equiparada à *livre arbítrio* – uma das tendências mais comuns nas discussões sobre o termo, segundo a pesquisadora. A seu ver, a maior fragilidade de se tratar agência humana como sinônima de livre arbítrio é que tal abordagem ignora a natureza social da agência, bem como a influência da cultura nas intenções, crenças e ações humanas. Segundo Ahearn (2001, p.114), traços dessa tendência podem ser encontrados em várias disciplinas, como a antropologia, psicologia, ciências políticas e história. Em suas palavras,

muitas vezes, estudiosos afirmam que apenas determinados indivíduos “possuem agência”, enquanto outros têm pouca ou nenhuma. Alguns

historiadores, por exemplo, alocam a agência exclusivamente no poder de “Grandes Homens”. (AHEARN, 2001, p. 114, grifos da autora)²⁷

O segundo equívoco é considerar a agência como sinônima de *resistência*. Essa abordagem, segundo Ahearn (ibid., p. 115), é característica do trabalho de alguns antropólogos e teóricos feministas. De acordo com essas teorias, para demonstrar agência, uma pessoa deve resistir ao *status quo* patriarcal. Ahearn compreende esse impulso, mas defende que a agência não pode ser reduzida à resistência. A seu ver, a agência oposicional é apenas uma das muitas formas de agência.

A *ausência de agência* é a terceira interpretação equivocada do termo, advinda, segundo Ahearn (p.116), de Foucault e sua ideia de que discursos onipresentes impessoais impregnam tão intensamente a sociedade que não há espaço para qualquer coisa que possa ser considerada como agência, oposição ou algo do tipo. Ahearn (p.116-117) explica que há numerosas críticas à definição de poder proposta por Foucault, muitas delas focalizando nas implicações problemáticas para a agência humana. Apesar de alguns autores defenderem que a definição de poder de Foucault não elimina a possibilidade de agência, Ahearn defende que mesmo que as formulações de Foucault deem espaço para a agência, seu foco se concentra mais em discursos penetrantes do que nas ações de seres humanos em particular.

Como Ahearn (p. 122, nota de rodapé) esclarece, não é proveitoso se falar em ter “mais”, “menos” ou “nenhuma agência”. A agência não é quantidade que possa ser mensurada, calculada. Ao contrário, a seu ver, pesquisadores devem se preocupar em delinear diferentes tipos de agência ou diferentes modos pelos quais a agência é socioculturalmente mediada em tempos e lugares específicos.

Mais recentemente, Ahearn (2013) reitera sua concepção de que agência não é sinônimo de livre arbítrio ou resistência e destaca sua definição de agência como uma ‘definição básica’ (*a barebones definition*) capaz de abrigar diferentes tipos de agência. A autora cita vários estudiosos que, a partir de sua definição, identificaram diferentes tipos de agência, como Ortner (2006), que distingue entre (1) ‘agência de poder (desigual)’ e (2) ‘agência de projetos’; Kockelman (2007) que identifica (1) ‘agência residencial’ (envolvendo poder e escolha) e (2) ‘agência representacional’ (envolvendo conhecimento e consciência); Duranti (2004), que analisa a agência na linguagem: a

²⁷ Tradução livre de: “Sometimes scholars contend that only certain individuals “have agency”, while others have little or none. Some historians, for example, locate agency solely in the power of individual “Great Men” (AHEARN, 2001, p. 114).

performance da agência, bem como sua codificação gramatical; Kenway et al (2013), que tratam da ‘agência afetiva’.

Ahearn (2013) volta a defender agência oposicional como apenas um tipo de agência e acrescenta que “agência também pode envolver cumplicidade com o *status quo*, ambivalência em relação a ele, ou completa indiferença para com as desigualdades sociais e políticas existentes”²⁸ (AHEARN, 2013, p. 241). Mais ainda, Ahearn (2013, p. 241) reconhece toda expressão de agência como ‘complexa e ambígua’ e, portanto, a seu ver, fascinante para se estudar.

2.6.2. Agência humana na Psicologia

Bandura (2006, 2008) explica que, na Teoria Cognitiva Social, “ser um agente é influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da vida” (BANDURA, 2006, p. 164).²⁹ Bandura (2006) identifica quatro propriedades fundamentais da agência humana. A primeira é a ‘intencionalidade’. A seu ver, pessoas formulam intenções que incluem planos de ação e estratégias para realizá-las. No entanto, a maioria das buscas humanas envolve a participação de outros agentes, de forma que agência absoluta inexistente. Dessa forma, empreendimentos coletivos, como uma família, sistemas educacionais, orquestras sinfônicas, times esportivos, ou qualquer relação diádica rotineira, demandam comprometimento com intenções compartilhadas e coordenação de planos interdependentes de ação para realizá-los, ou seja, indivíduos precisam negociar e adaptar seus interesses particulares para alcançar unidade de esforços em meio à diversidade. Assim, a efetividade do desempenho grupal é guiada por uma intencionalidade coletiva.

A segunda propriedade tem a ver com a extensão temporal de agência através da ‘premeditação’ ou ‘antecipação’. De acordo com Bandura (2006), para guiar e motivar seus esforços, indivíduos precisam estabelecer objetivos e antecipar os resultados prováveis de suas ações. Segundo ele, futuros visualizados, por meio da representação cognitiva, são trazidos para o presente, funcionando como guias e motivadores de comportamento. Assim, uma perspectiva antecipativa, quando projetada ao longo de um

²⁸ Tradução livre: “Agency can also involve complicity with the status quo, ambivalence towards it, or complete indifference to existing social and political inequalities” (AHEARN, 2013, p. 241).

²⁹ Tradução livre de: “To be an agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances” (BANDURA, 2006, p. 164).

curso de tempo, provê direção, coerência e significado para a vida de uma pessoa (BANDURA, 2006, p. 165).

A terceira propriedade é a autorreatividade (*self-reactiveness*). Para Bandura (2006), agentes não são apenas planejadores ou premeditadores, mas também autorreguladores. O sucesso exige muito esforço autorregulativo para transformar vislumbre em realidade, ou seja, uma vez formulado um plano de ação ou uma intenção, não se pode sentar e esperar até que as condições apropriadas (ou ideais) surjam. Nas palavras de Bandura (2006, p. 165), “agência, assim, envolve não só a capacidade deliberativa para fazer escolhas e planos de ação, mas também a capacidade de construir cursos apropriados de ação e de motivar e regular sua execução”.³⁰

A quarta e última propriedade da agência humana é a autorreflexividade. As pessoas, de acordo com Bandura, não são apenas agentes de ação, mas são, também, autoexaminadores de seu próprio funcionamento. “Através da autoconsciência funcional, elas refletem sobre sua eficácia pessoal, a solidez de seus pensamentos e ações e o significado de suas atividades, e fazem ajustes corretivos, se necessário” (BANDURA, 2006, p. 165).³¹

Bandura (2006) distingue, ainda, entre três modos de agência, quais sejam: individual, fiducial (*proxy*) e coletiva. A agência individual se manifesta quando a pessoa exerce influência sobre sua própria vida e sobre eventos de seu contexto. No entanto, em diferentes esferas do cotidiano, as pessoas não têm controle direto sobre as condições que afetam suas vidas. E, assim, precisam exercer agência socialmente mediada, ou agência fiducial. Segundo Bandura, isso ocorre quando influenciemos outras pessoas que disponham dos recursos, conhecimento e meios a agir em nosso benefício de modo a garantir os resultados que desejamos. Desse modo, Bandura (2006, p. 165) afirma que “as pessoas não vivem suas vidas em autonomia individual”.³² Muitas das coisas que buscamos são alcançáveis apenas através de trabalho coletivo, que envolve esforço interdependente. Isso seria o exercício de agência coletiva, através da qual as pessoas compartilham seus conhecimentos, habilidades e recursos e agem em concerto para moldar seus futuros (BANDURA, 2006, p. 165). De acordo com o

³⁰ Tradução livre de: “Agency thus involve not only the deliberative ability to make choices and action plans, but also the ability to construct appropriate courses of action and to motivate and regulate their execution (BANDURA, 2006, p. 165).

³¹ Tradução livre de: “Through functional self-awareness, they reflect on their personal efficacy, the soundness of their thoughts and actions, and the meaning of their pursuits, and they make corrective adjustments if necessary” (BANDURA, 2006, p. 165).

³² Tradução livre de: “People do not live their lives in individual autonomy” (BANDURA, 2006, p. 165).

pesquisador, um ingrediente essencial da agência coletiva é “a crença conjunta das pessoas na capacidade coletiva para alcançar determinadas realizações”³³ (BANDURA, 2006, p. 165).

Bandura (2008) propõe ainda um modelo triádico de comportamento humano no qual (1) fatores intrapessoais (biológicos, cognitivos, afetivos e motivacionais), (2) comportamentais e (3) ambientais interagem dentro de um sistema em uma relação triádica recíproca. A figura abaixo ilustra esse processo, onde **I** representa os fatores intrapessoais, **C** os comportamentais e **A** os ambientais:

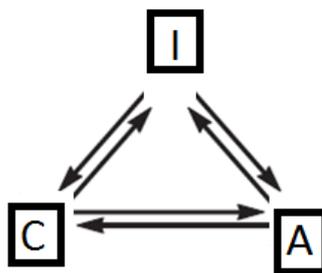


FIGURA 2: Modelo Triádico de Comportamento Humano (BANDURA, 2008)

Na relação recíproca entre os fatores intrapessoais e comportamentais, a dotação biológica das pessoas, suas concepções, valores, metas e estados afetivos influenciam como eles se comportam. Os efeitos naturais e extrínsecos de suas ações, por sua vez, afetam seus processos de pensamento e estados afetivos. Já na relação recíproca entre os fatores comportamentais e ambientais, o comportamento modifica as condições ambientais e é, por sua vez, alterado pelas próprias condições que cria. E na relação recíproca entre fatores ambientais e intrapessoais, influências sociais - modelação social, práticas institucionais e diferentes modos de persuasão social - alteram os atributos pessoais (BANDURA, 2008, p. 34). Nessa relação Bandura explica que as pessoas podem influenciar seu ambiente sem dizer ou fazer nada: a reação do ambiente acontece simplesmente em função das características físicas, como etnia, gênero, raça idade, atratividade física e papéis e status sociais. Essas reações sociais, por sua vez, afetam as concepções das pessoas sobre si mesmas e sobre os outros, fortalecendo ou reduzindo a influência ambiental.

³³ Tradução livre de: “People’s conjoint belief in their collective capability to achieve given attainments [is a key ingredient of collective agency]” (BANDURA, 2006, p. 165).

A Teoria Cognitiva Social, de acordo com Bandura (2008, p. 35), não toma os contextos como entidades fixas e estáticas e distingue entre três tipos de contextos: aqueles que são ‘impostos’, os que são ‘selecionados’ e os que são ‘criados’. O ambiente físico e sociocultural imposto incide sobre nós, independentemente de nossas vontades. Temos pouco controle sobre ele, mas, ainda assim, temos alguma liberdade para interpretá-lo e reagir a ele. No entanto, Bandura (2008, p. 35) adverte que, em sua maioria, o ambiente é apenas uma potencialidade que vem à tona quando selecionado e ativado por ações adequadas, ou seja, de modo geral, o ambiente é ‘selecionado’. Esse tipo de ambiente depende do modo como as pessoas o interpretam e agem sobre ele. Nas palavras de Bandura (2008, p. 35), “sob o mesmo ambiente potencial algumas pessoas tiram vantagem das oportunidades que ele oferece e de seus aspectos compensadores. Outros se enredam principalmente em seus aspectos punitivos e debilitantes”.³⁴ Neste curso, no ambiente ‘criado’ as pessoas constroem ambientes físicos e sociais que os possibilitam exercer maior controle sobre suas vidas, assim como efetivar futuros planejados ou desejados. Desse modo, “gradações de controlabilidade ambiental exigem níveis crescentes de agência pessoal”³⁵ (BANDURA, 2008, p. 35).

Bandura (2008) ressalta, ainda, que o exercício da agência humana levanta a questão da liberdade e do determinismo. No modelo triádico do comportamento humano, influências intrapessoais contribuem significativamente para o curso dos acontecimentos. A liberdade, nessa perspectiva, não é concebida passivamente como a ausência de empecilhos e coerção, mas proativamente como o exercício de autoinfluência na obtenção de resultados desejados. Dessa forma, pessoas capazes de desenvolver suas competências, suas habilidades autorreguladoras e suas convicções em suas potencialidades podem gerar uma gama de opções mais ampla, expandindo sua liberdade de ação. Em outras palavras, o desenvolvimento de recursos agentivos auxilia na concretização de objetivos e na efetivação de futuros almejados.

³⁴ Tradução livre de: “Under the same potential environment some people take advantage of the opportunities it provides and its rewarding aspects. Others get themselves enmeshed mainly in its punishing and debilitating aspects” (BANDURA, 2008, p. 35).

³⁵ Tradução livre de: “Gradations of environmental controllability require increasing levels of personal agency” (BANDURA, 2008, p. 35).

2.6.3. Agência humana na Filosofia

Juarrero (1999, 2000) sugere uma perspectiva dinâmica para a ação humana. Para caracterizar ação humana, Juarrero (1999) distingue comportamento voluntário, ou intencional, de involuntário, ou não intencional. Segundo ela, ação só pode ser considerada voluntária desde que organismos, ou agentes, possuam consciência de seus atos. Ações voluntárias são, portanto, intencionais e adequadas à situação. Juarrero propõe que “o comportamento apropriado cujo princípio de movimento ou causa está dentro do agente, a/o qual tem consciência do que está fazendo, é paradigmaticamente “ação” (JUARRERO, 1999, p. 16, grifos da autora)³⁶. Quando a causa é a ignorância, o comportamento não pode ser considerado como voluntário, ou seja, ações pelas quais podemos ser responsabilizadas(os) exigem que estejamos minimamente conscientes do que estamos fazendo. Ação implica, portanto, intencionalidade e consciência.

Para ilustrar a distinção entre comportamento intencional e não intencional, a autora diferencia entre o ato de piscar os olhos (*to blink*) e o ato de dar uma piscadela (*to wink*), enfatizando que essa distinção é importante não apenas para os filósofos da mente, mas acarreta expressivas consequências morais e legais. Nossos julgamentos dependem de como respondemos à pergunta: “foi um piscar de olhos ou uma piscadela?”. Segundo Juarrero (1999), essa é a grande questão: aferir a intenção de forma que possamos discriminar entre graus de responsabilidade. Piscar os olhos, ao contrário de uma piscadela, é um comportamento não intencional, que não podemos controlar e que, portanto, não podemos ser responsabilizados por realizá-lo. Trata-se de um reflexo passivo. Uma piscadela, por sua vez, é algo que fazemos conscientemente e que, portanto, podemos ser responsabilizados. Nas palavras de Juarrero (1999, p. 2), “apenas o comportamento intencional qualifica-se como moral ou imoral; reflexos são amorais”.³⁷ Lembrando que atos de omissão ainda são considerados atos, mas somente se o agente está ciente da omissão. Se o agente não puder ao menos considerar lógica, cognitiva ou emocionalmente a alternativa, não se trata de algo que ela/ele poderia omitir (JUARRERO, 2000, p. 44).

³⁶ Tradução livre de: “Appropriate behavior whose principle of movement or cause is within the agent, who is aware of what he or she is doing, is paradigmatically “action” (JUARRERO, 1999, p. 16).

³⁷ Tradução livre de: “Only intentional behavior qualifies as moral or immoral; reflexes are amoral” (JUARRERO, 1999, p. 2).

Dessa forma, Juarrero (1999, 249) propõe que agir conscientemente permite que se exercite o livre arbítrio nos seguintes sentidos: (1) quanto mais estruturada a entidade, mais complexa sua organização e seu comportamento, e, conseqüentemente, mais dissociada e independente de seu ambiente, ou seja, mais autônoma e autêntica. Sistemas auto-organizados selecionam o estímulo ao qual respondem e, assim, agem a partir de seu ponto de vista; (2) quanto mais complexo um organismo, mais livre ele é porque possui, simultaneamente, novos e diferentes estados para acessar; (3) a ação humana intencional é livre na medida em que as restrições contextuais mantêm os níveis mais complexos de sua organização neurológica, aqueles que regem o significado, os valores e morais, sob controle. Ainda que esses níveis regulem e fechem opções, eles, simultaneamente, liberam, qualitativamente, novas possibilidades para a expressão desses valores e morais.

Para ilustrar esse movimento, Juarrero (ibid.) faz uma comparação interessante entre a construção de um soneto e a emergência da ação. A estrutura de um soneto restringe as escolhas de um poeta, mas ao mesmo tempo abre novas possibilidades para uma expressão significativa e bela. O mesmo acontece com a ação. Nas palavras da autora,

agir conscientemente a partir de um nível significativo limita a gama de comportamento potencial: se você for se comportar eticamente, há algumas coisas que você simplesmente não pode fazer. Ao mesmo tempo, entretanto, juntamente com a decisão de ser ético, outras novas possibilidades aparecem, por conseguinte, tornando o agente mais livre dentro daquele contexto (JUARRERO, 1999, p. 248).³⁸

A perspectiva de Juarrero concebe as restrições que emergem no sistema não apenas como impossibilidades ou circunstâncias inibitórias, mas também, simultaneamente, como propiciadores de comportamentos inovadores e significativos que acabam por manter o sistema vivo. Como questiona Juarrero (2000, p. 33), se todas as restrições limitassem os graus de liberdade das coisas, os organismos, seja filogeneticamente ou evolutivamente, fariam, progressivamente, menos e menos. No entanto, exatamente o oposto pode ser observado empiricamente. Algumas restrições

³⁸ Tradução livre de: "Acting consciously from a meaningful level limits the range of potential behavior: if you're going to behave ethically, there are some things you just can't do. At the same time, however, together with the decision to be ethical, other new possibilities appear, thus making the agent freer within that context" (JUARRERO, 1999, p. 248).

não apenas reduzem o número de alternativas, mas também, simultaneamente, criam novas possibilidades.

Juarrero (1999) pontua que uma grande vantagem de sistemas dinâmicos, incluindo as pessoas e suas ações, é o fato de que eles não são átomos isolados, mas estão sempre conectados, em rede, dentro do tempo e espaço. Dessa forma, SACs carregam consigo, o tempo todo, sua filogenética e sua história desenvolvimental. Por isso,

não podemos começar de novo, no meio de nossas vidas, como se os anos passados nunca tivessem acontecido. Por outro lado nós não estamos, pela mesma razão, condenados a um futuro predeterminado. As escolhas de ontem afetam as opções de hoje, mas as escolhas feitas hoje também influenciam aquelas opções disponíveis amanhã (JUARRERO, 1999, p. 252).³⁹

Isso porque o ambiente coevolui conosco. Nichos mudam em resposta aos organismos que os ocupam tanto quanto organismos adaptativos são selecionados por nichos existentes. As mudanças podem não ser perceptíveis no dia a dia, mas, com o tempo, elas fazem a diferença, para melhor ou para pior. Em um processo de reconfiguração constante do espaço de possibilidades, cada passo aumenta, ou diminui, as opções disponíveis ao organismo: cada escolha altera tanto a viabilidade quanto a probabilidade de passos futuros.

Assim, Juarrero coloca o agente como ser ativo no ambiente, e não passivo, determinado por sua história e interações no ambiente. Ao contrário, é o agente, através de decisões conscientes, quem determina o curso de sua história. Nas palavras de Juarrero (1999, p. 253), “nós não somos produtos passivos do ambiente ou de forças externas. Na realidade, nós contribuimos para as circunstâncias que, mais tarde, nos restringem”.⁴⁰

2.6.4. Agência humana na Linguística Aplicada

Lantolf & Thorne (2006, p. 143) afirmam que agência humana envolve mais que controle voluntário sobre o comportamento. O conceito, na visão dos autores, também

³⁹ Tradução livre de: “(...) we cannot start afresh, halfway through our lives, as if the previous years had never happened. On the other hand we are not, for the same reason, condemned to a predetermined future. Yesterday's choices affect today's options, but choices made today will also bias those options available tomorrow” (JUARRERO, 1999, p. 252).

⁴⁰ Tradução livre de: “We are not passive products of either the environment or external forces. In a very real sense we contribute to the circumstances that will constrain us later on” (JUARRERO, 1999, p. 253).

implica a capacidade de atribuir relevância e significância a coisas e a eventos. Essa atribuição de relevância e significação está intimamente atrelada a nossa trajetória histórica. A agência humana, na perspectiva sociocultural, é modulada por nossas trajetórias históricas e culturais.

Por isso, Lantolf & Thorne (2006, p. 234) enfatizam a importância de se compreender a agência humana como capacidade mediada para agir. Mais ainda, os autores asseguram que “essa capacidade é tanto possibilitada quanto controlada, por um lado, por fatores culturais e institucionais desenvolvidos ao longo do tempo, e, por outro lado, pela dinâmica de uma interação específica realizada em um dado momento no tempo”.⁴¹ Assim, a agência é tomada como um construto relacional.

Os autores também reforçam o argumento de Ahearn de que agência não equivale à livre arbítrio ou controle irrevogável das ações ou destino. A partir de Lantolf & Pavlenko (2001), sugerem que, ao avesso das concepções populares sobre livre arbítrio e pensamento independente, a agência “nunca é uma “*propriedade*” de um indivíduo em particular; ao contrário, trata-se de uma relação que é constantemente co-construída e renegociada entre aqueles que cercam o indivíduo e com a sociedade de modo geral” (LANTOLF e PAVLENKO, 2001, p. 148, grifo dos autores. In: LANTOLF e THORNE, 2006, p. 238-239).⁴²

Lantolf e Thorne (2006, p. 238) são categóricos ao afirmar que “a agência é sempre, e em qualquer lugar, regulada pelos agrupamentos sociais, pelos recursos materiais e simbólicos, pelas contingências situacionais, pelas capacidades individuais e grupais, e assim por diante”.⁴³ Nas palavras de Lantolf & Thorne (ibid., p.238), “dentro de um determinado tempo e espaço, existem empecilhos e favorecimentos que fazem com que certas ações sejam prováveis, outras possíveis e outras simplesmente impossíveis”⁴⁴

⁴¹ Tradução livre de: “This capacity is both enabled and constrained, on the one hand, by cultural-institutional factors developed over time, and, on the other hand, by the dynamic of a particular interaction happening at a given moment in time” (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 234).

⁴² Tradução livre de: “[agency] is never a “property” of a particular individual; rather it is a relationship that is constantly co-constructed and renegotiated with those around the individual and with the society at large” (LANTOLF e PAVLENKO, 2001, p. 148. In.: LANTOLF e THORNE, 2006, p. 238-239).

⁴³ Tradução livre de: “Agency is always and everywhere constrained by social grouping, material and symbolic resources, situational contingences, an individual or group’s capabilities, and so on” (LANTOLF e THORNE, 2006, P. 238).

⁴⁴ Tradução livre de “(...) within a given time and space, there are constraints and affordances that make certain actions probable, others possible, and yet others impossible” (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 238).

Além disso, Lantolf & Thorne (2006, p. 143) defendem que a agência pode ser exercida tanto por indivíduos quanto por comunidades inteiras, ou seja, a agência pode ser individual ou coletiva. Em uma sala de aula, por exemplo, aprendizes podem agir individualmente, em grupos ou como um grupo todo (ex.: turma como entidade que se comporta e reage como unidade), como quando a classe inteira negocia com o professor questões de prazo.

van Lier (2008) também toma a definição de Ahearn como ponto de partida para tratar da agência de aprendizes em sala de aula. Segundo ele, a definição de agência como a capacidade socioculturalmente mediada para agir levanta a questão, admitida por Ahearn, sobre os tipos de mediação sociocultural envolvidos, e, até mesmo, do que se entende por mediação sociocultural. van Lier (2008, p. 164) admite que o conceito de agência é complexo e multifacetado, como outros no campo da LA (ex.: motivação, autonomia), e, por isso, pode ser difícil observar e analisar sua ocorrência natural.

van Lier (2008, p. 171) sugere que a agência está situada em um contexto específico e é algo que os aprendizes fazem, e não algo que possuem. Agência, para ele, é, portanto, comportamento, e não propriedade. Essa noção, em seu ponto de vista, se alinha com a perspectiva sociocultural de Lantolf & Thorne (2006) e também com a definição de Ahearn, desde que habilidade ou capacidade não seja equacionada com competência (como uma posse individual), mas, ao contrário, seja compreendida como ‘potencial de ação’, mediado por fatores sociais, interacionais, culturais, institucionais e outros fatores contextuais.

Para van Lier (2008, p. 171), agência está relacionada a questões de vontade, intencionalidade, iniciativa, motivação intrínseca e autonomia. Na verdade, a seu ver, esses termos, na prática, se referem a fenômenos muito similares e agência seria o termo guarda-chuva que abriga todos esses construtos, que podem ser considerados sinônimos, embora com diferentes nuances de significado e conotação.

Ao analisar a agência de aprendizes em sala de aula, van Lier (2008) identifica a ‘agência colaborativa’, que transcende a agência individual ao envolver atividade conjunta de ensino/aprendizagem entre estudantes. Assim, agência pode ser concebida não apenas como expressão de vontade individual, mas também como um aspecto que pode caracterizar uma empreitada colaborativa, co-construída (van Lier, 2008, p. 169). Esse tipo de agência, segundo van Lier, seria de nível superior em termos de qualidade

de sala de aula porque reúne as energias criativas e as capacidades simbólicas de um número maior de estudantes.

van Lier (2008, p. 172) identifica, ainda, três características centrais de agência:

- 1) agência envolve iniciativa ou autorregulação por parte do aprendiz (ou do grupo);
- 2) agência é interdependente, ou seja, media e é mediada pelo contexto sociocultural;
- 3) agência inclui consciência sobre a responsabilidade por nossas ações vis-à-vis o meio ambiente, incluindo outros afetados.

Essa noção de agência coloca o foco no aprendiz, ou seja, a aprendizagem depende da atividade e da iniciativa do aluno. No entanto, a necessidade de professores ou livros não é abolida, uma vez que esses desempenham uma função mediadora crucial. Mais ainda, a agência pode ser promovida e desenvolvida em sala de aula através de oportunidades de escolha, do direito ao aluno de falar, de fazê-los conscientes de suas responsabilidades por suas ações, do estímulo ao debate, etc (van Lier, 2008, p. 182).

As definições de agência na LA tomam como parâmetro o aprendiz, ou seja, as pesquisas enfocam a agência de aprendizes em relação ao processo de aprendizagem de línguas. O exercício da agência, nas experiências de aprendizes, é comumente associado a ações que potencializem as oportunidades de aprendizagem. Agência é associada à consciência acerca do processo de aprendizagem e à adoção de um papel ativo nesse processo. Em outras palavras, aprendizes exercem agência quando decidem os rumos de sua aprendizagem, quando gerenciam sua aprendizagem.

Entretanto, as descrições da agência de aprendizes nem sempre deixam claro que agência envolve, essencialmente, fazer escolhas, as quais podem ser favoráveis, ou não, à aprendizagem. Paiva (2013a) destaca justamente esta questão. Segundo ela, um aprendiz pode se autogovernar e assumir o controle de seu próprio sistema de aquisição ou apenas seguir as instruções de um professor. Em ambos os casos, o aluno está agindo sobre o seu processo de aquisição. Tomemos como exemplo aprendizes adolescentes em cursos livres de inglês. Enquanto alguns estão ali porque querem, genuinamente, aprender a língua, muitos outros estão apenas cumprindo uma determinação dos pais. Enquanto o primeiro grupo, possivelmente, buscará oportunidades de intensificar sua aprendizagem, seja através de participação nas aulas, seja buscando *affordances* fora da

sala de aula, o segundo, muito provavelmente, apenas atenderá as exigências do professor. Ainda assim, os dois grupos estão exercendo agência, fazendo escolhas de modo consciente; estão agindo sobre seus processos de aprendizagem e os dois modos de ação irão impactar esses processos.

A agência de professores, embora não contemplada nas pesquisas da área, segue a mesma linha de raciocínio, tendo como foco, porém, o ensino. Exercer agência no ensino implica decidir os rumos desse processo. Quanto mais consciente o professor acerca do que envolve o processo de ensino, inclusive de suas implicações morais e éticas, mais chances de que utilize seus recursos agentivos em prol de um ensino significativo. A meu ver, a grande diferença entre a agência do aprendiz e a do professor está justamente no aspecto de suas implicações. Enquanto as decisões do aprendiz acerca de seu processo de aprendizagem trazem implicações somente para si, ou seja, impactam, essencialmente, **seu** sistema de aprendizagem, as decisões de professores acerca do ensino podem trazer implicações para muitos sistemas de aprendizagem, inclusive acarretando a morte de sistemas, ou seja, estudantes desistem da aprendizagem de inglês, ou passam a acreditar que não são capazes de usar a língua, ao vivenciarem experiências negativas de ensino. Por outro lado, um ensino significativo pode potencializar as oportunidades de aprendizagem. As implicações da agência no ensino não se limitam a sistemas de aprendizagem de estudantes, mas incluem uma série de sistemas conectados, como a escola e a sociedade.

2.6.4.1. Agência humana e complexidade

Como mencionado na justificativa deste trabalho, a agência humana é tema controverso na perspectiva da complexidade. Larsen-Freeman & Cameron (2008, p. 75) argumentam a favor de uma visão complexa da intencionalidade humana e da agência. Dentre as questões levantadas pelas autoras, destacamos duas que são mais relevantes aos objetivos deste estudo: o determinismo e a tomada de decisão intencional.

Quanto ao determinismo, as autoras explicam que em sistemas dinâmicos os estados futuros dependem, de certa forma, dos estados presentes do sistema. Neste sentido, sistemas dinâmicos podem ser considerados deterministas. No entanto, isso não

quer dizer que esses sistemas são completamente previsíveis, como sistemas simples⁴⁵, por exemplo. Ao contrário, sistemas complexos são abertos e conectados ao ambiente. Assim, influências externas podem afetar o sistema. Qualquer mudança introduzida, ainda que pequena, pode trazer efeitos que se espalham por todo sistema, diluindo o determinismo e fazendo com que os resultados sejam imprevisíveis.

Retomando o exemplo da sala de aula, as autoras lembram que professores podem planejar suas aulas cuidadosamente, mas jamais saberão com exatidão o que os aprendizes irão trazer para a aula planejada. Dessa forma, não há como prever resultados. O comportamento de um sistema complexo não é completamente casual, sem rumo, mas também não é inteiramente previsível. Esse ponto é importante, de acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 75), porque “pode parecer que ao se considerar a agência humana em termos de sistemas, adota-se uma perspectiva mecanicista e determinista, no sentido negativo de se negar a possibilidade de livre arbítrio”.⁴⁶ No entanto, as autoras defendem que, na verdade, a teoria da complexidade recupera a possibilidade de mudança radical, através do pressuposto de que tudo não pode ser conhecido e de que sistemas abertos estão conectados ao seu ambiente, adaptando-se a ele. Dessa forma, um certo grau de determinismo é compensado pela abertura e imprevisibilidade dos sistemas complexos.

Em relação à tomada de decisão intencional, um dos ângulos sugeridos pelas autoras para se abordar a questão é considerar que nossa agência pode ser mais limitada do que acreditamos. Em suas palavras, “como agentes em sistemas complexos múltiplos e aninhados, as decisões que tomamos como indivíduos não podem deixar de serem influenciadas por nossas conexões em todos os tipos de agrupamentos sociais” (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 76).⁴⁷ Como exemplo, citam que até mesmo a simples decisão de colocar o lixo para fora de casa para que seja recolhido revela uma interconectividade: lixo reflete hábitos de alimentação e de compra; o dia da semana para que o lixo seja recolhido é uma decisão da prefeitura ou órgão equivalente, o qual, por sua vez, é afetado por seu planejamento financeiro e pela política nacional; o

⁴⁵ Um exemplo de sistema simples é o sinal de trânsito, cujo pequeno número de elementos do mesmo tipo opera de forma relativamente previsível e estável.

⁴⁶ Tradução livre de: (...) it may sometimes feel that, in seeing human activity in terms of systems, we are adopting a mechanistic and deterministic perspective, in the negative sense of denying the possibility of free will (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p. 75).

⁴⁷ Tradução livre de: “As agents in multiple, nested, complex systems, the decisions that we make as individuals cannot help but be influenced by our connections into all kinds of social groupings” (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 76).

tipo de recipiente utilizado para armazenar o lixo é influenciado, por exemplo, pela vida selvagem local, assim como a decisão de colocá-lo, ou não, para fora durante a noite. Dessa forma, se a simples decisão de colocar o lixo para fora independe exclusivamente de nós, é difícil imaginar como decisões mais abstratas poderiam ser desconectadas das influências sociais, políticas, históricas, morais e culturais. O mesmo argumento se aplica para decisões coletivas.

Resende (2009, p. 71) reforça esse argumento, ao discorrer acerca das proposições de Giddens sobre a agência humana. A autora defende que quando momentos de risco são procurados e desejados pelo próprio indivíduo, apesar dessa escolha ser individual, a tomada de decisão é feita mediante participação prévia em práticas sociais que contribuíram para a formação de seu pensamento. Tomando os termos do caos, Resende explica que “o sistema foi deslocado aos poucos de seu eixo central até chegar a um ponto onde houve ruptura” (p. 71).

Na mesma direção, Paiva (2013a) ressalta a interconexão entre sistemas e delinea evidências de agência na complexidade. Devido ao dinamismo inerente de sistemas complexos, agência é um conceito-chave quando se lida com esses sistemas. Ela explica que as ações de um indivíduo podem ser motivadas e restringidas por outros elementos no sistema, assim como por outros sistemas. A agência do aprendiz interage, o tempo todo, com o meio ambiente, sendo, nessas circunstâncias, influenciada pelas *affordances* e restrições desse meio. Como exemplo, Paiva (ibid.) cita aprendizes que vivem na floresta Amazônica, sem acesso a eletricidade: suas *affordances* serão muito diferentes daquelas das quais dispomos e não importa o quanto ajam sobre seus processos de aprendizagem, suas capacidades para agir serão restringidas pelo ambiente. Desta forma, ainda que um indivíduo seja autônomo, restrições contextuais, ou um determinado contexto, pode limitar suas ações ou agência. Ainda assim, reitera a pesquisadora, aprendizes autônomos, provavelmente, iriam procurar oportunidades de ler em língua inglesa ou se comunicar com visitantes estrangeiros.

Uma perspectiva complexa da ação humana ressalta a interconectividade entre sistemas e destaca o contexto como parte integrante desse todo. As decisões humanas não acontecem em um vácuo contextual e, ainda que individuais, possuem um caráter histórico, coletivo, social. Há que se ressaltar, no entanto, que o caráter coletivo ou social das decisões pessoais não exime o agente de sua responsabilidade ética e moral para com os sistemas que integra. Nossas decisões estão embebidas em nossa história,

em nossas relações e interações, mas ainda assim, são nossas. Resende (2009, p. 70) explica que em sistemas complexos e dinâmicos, o sistema tem a liberdade de se desenvolver ao longo de trajetórias alternativas. Assim, embora o sistema seja condicionado pela sua história, não é determinado por ela.

Trazendo a questão para a sala de aula, mais especificamente para o ensino/aprendizagem de línguas, Larsen-Freeman & Cameron (2008, p. 199) lembram que a coadaptação é inevitável na sala de aula, mas nem sempre esse movimento evolui em benefício da aprendizagem. Como a coadaptação é neutra ou não direcionada – pode ser em benefício ou prejuízo da aprendizagem – não há como ignorar a necessidade de agentes no sistema assumirem responsabilidade ética por sua dinâmica.

Larsen-Freeman e Cameron (ibid., p. 203) explicam que “o momento microgenético da ação está aninhado em múltiplos sistemas sócio-cognitivos”.⁴⁸ Justamente devido a esse acoplamento, a ação ou decisão tem o poder de afetar tudo a que está conectada. Por isso, essas autoras, retomando Bakhtin (1993), defendem que a ética não opera no nível global do sistema, mas sim na especificidade da ação local. Dessa forma, são categóricas ao afirmar que nossa ética deve ser aplicada em nível local: a responsabilidade ética deve ser colocada sobre os agentes e atores nos sistemas complexos e ser aplicada a todas as ações e decisões, na sala de aula ou onde quer que seja (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 226).

2.6.4.2. Agência humana como um SAC

As concepções de agência discutidas até então corroboram sua natureza complexa. A aceção de Ahearn (2001), ao ter como cerne processos de mediação, destaca a intrínseca relação entre indivíduos e seus meios. Bandura, através de seu modelo triádico de comportamento humano, também não prioriza o contexto em detrimento do indivíduo ou vice-versa, mas propõe que a agência emerge da interação entre o indivíduo, enquanto um ser físico e psicológico, e múltiplos sistemas contextuais (MERCER, 2012, p. 43). Juarrero sustenta uma teoria dinâmica da ação, a partir da qual a consciência e a autoconsciência emergem da dinâmica local da mente humana no contexto. A consciência, portanto, trabalha de forma descendente (*top down*) em um processo de causalidade recíproca a fim de regular e controlar a ação humana. Lantolf &

⁴⁸ Tradução livre de: “(...) the microgenetic moment of action is nested in multiple sociocognitive systems” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 203).

Thorne (2006) reforçam os argumentos de Ahearn, enfatizando a dimensão sociocultural da agência, enquanto van Lier (2008) equaciona agência a outros construtos igualmente multifacetados (motivação, autonomia), elevando seu status a conceito guarda-chuva, capaz de abarcar todos esses fenômenos. Larsen-Freeman & Cameron (2008), apesar de não definirem, especificamente, agência, oferecem uma visão de como a agência opera em SACs, reforçada pelos argumentos de Resende (2009). Paiva (2013a), por sua vez, sugere o indivíduo como um sistema complexo cujas ações são influenciadas por múltiplos sistemas conectados.

Mercer (2011, 2012) propõe, claramente, que a agência humana pode ser concebida como um sistema dinâmico complexo composto por um número de componentes constituintes, cada um dos quais, por si só, um sistema complexo dinâmico. Na verdade, a seu ver, a dificuldade de definições conclusivas e amplamente aceitas sobre o termo é uma indicação de sua inerente complexidade (MERCER, 2012, p. 42).

Assim como van Lier (2008), Mercer (2012) também pondera a definição de Ahearn (2001), mais especificamente a simplicidade da expressão ‘capacidade para agir’. Em seu entendimento, é preciso que se entenda que essa capacidade é mediada por recursos socioculturais, contextuais e interpessoais, mas, também, envolve as capacidades físicas, cognitivas e afetivas de um indivíduo. Assim, as definições precisam “ressaltar a natureza multicomponencial, intrapessoal da agência, bem como o papel dos processos socioculturalmente mediados”⁴⁹ (MERCER, 2012, p. 42).

Mercer (2011) investiga a agência de uma aprendiz de línguas e sugere que a agência é composta por duas dimensões significativamente inseparáveis, mas cuja distinção é interessante para objetivos de análise e codificação. Primeiramente, há um ‘senso de agência’, que envolve o quão agentivo um indivíduo se sente, tanto em termos gerais, quanto em relação a contextos específicos, ou seja, a crença ou convicção de que seu comportamento pode fazer a diferença para sua aprendizagem em um determinado contexto. Depois, há o ‘comportamento agentivo’, no qual um indivíduo escolhe exercer sua agência através de participação e de ação, ou mesmo através de não participação ou não ação. Mercer (2011, p. 431) adverte que, apesar de estarem intimamente relacionados, simplesmente ter ou sentir um senso de agência não necessariamente

⁴⁹ Tradução livre de: “[Definitions need to] highlight the multicomponential, intrapersonal nature of agency as well as the role of socioculturally-mediated processes (MERCER, 2012, p. 42).

implica exercer agência. Nesse sentido, agência engloba não apenas o que é observável, mas também comportamentos não visíveis, como crenças, pensamentos e sentimentos. Além disso, essa noção inclui a não ação - ou não participação - como parte do exercício da agência, ou seja, agência diz respeito ao fazer escolhas e ao modo como essas escolhas são feitas.

Ao analisar o sistema agentivo da aprendiz, Mercer (2011, 2012) tenta mostrar como seu senso de agência emerge da interação complexa e dinâmica de uma série de componentes em múltiplos níveis do contexto, cada um dos quais sistemas complexos por si só. Mercer (2012) descreve a natureza situada da agência da aprendiz através de quatro dimensões: contextual, interpessoal, temporal e intrapessoal, as quais são descritas a seguir.

A natureza contextualmente situada da agência, segundo Mercer (ibid.), se reflete no conceito de *affordances*. A percepção subjetiva do indivíduo em relação a fatores contextuais e *affordances* influencia diretamente sua agência. Conceber a agência como contextualmente situada implica aceitar que ela está inter-relacionada a múltiplas camadas de contextos, das quais não pode ser abstraída. Na análise do sistema agentivo da aprendiz, Mercer identificou várias camadas de contexto, desde os mais prováveis, como o educacional e o sociocultural, até dimensões contextuais menos típicas, como o clima ou determinada época do ano. A agência se estende ainda a contextos micro, como o interacional, e contextos além dos relativos à aprendizagem de línguas.

A agência interpessoalmente situada se manifesta na relação com outros significativos, ou seja, indivíduos que podem impactar o sistema agentivo, facilitando ou inibindo o exercício da agência. No caso da aprendiz do estudo de Mercer (ibid.), professores são apontados como capazes de facilitar ou inibir a agência relacionada à sua aprendizagem por meio de seus comportamentos e o clima afetivo que criam em suas salas de aula. Outro aspecto da natureza interpessoalmente situada diz respeito em como um indivíduo utiliza outros como referência, através de comparações sociais, para formar seu próprio senso de agência pessoal. A colaboração e o trabalho em pares também se ligam à dimensão interpessoal da agência, levantando questões sobre as relações entre agência individual e coletiva.

Compreender a agência como situada intrapessoalmente implica conceber o aprendiz como um ser holístico, considerando que a agência se interconecta à vida

inteira do indivíduo, sua psicologia e gama de ‘capacidades pessoais’ para agir, seja fisicamente, cognitivamente, afetivamente ou motivacionalmente. Um dos elementos mais impactantes no sistema agentivo da aprendiz do estudo de Mercer são suas crenças. Suas habilidades autorregulativas e competências também influenciam suas capacidades para agir. Outras dimensões intrapessoais intimamente ligadas à agência são sentimentos, emoções e motivações. Além disso, a agência também depende do quão fisicamente capaz um indivíduo se sente em determinado ponto no tempo, sendo considerada, neste sentido, um construto ‘corporificado’ (*embodied*) (MERCER, 2012, p. 52).

Na dimensão temporal, as experiências passadas desempenham papel fundamental na composição do sistema agentivo do indivíduo. Nas palavras de Mercer (2012, p. 49), “o senso de agência de um indivíduo e suas crenças sobre comportamento agentivo apropriado decorrem de como ele interpreta suas experiências passadas”.⁵⁰ Mercer (*ibid.*) também defende que a agência pode ser compreendida como temporalmente situada em relação a objetivos e autoimagens futuras, assim como a expectativas sobre eventos. Em seu estudo, Mercer observou que a agência da aprendiz mudava ao longo do tempo de acordo com mudanças em outras partes do sistema, como alterações na motivação e nas crenças, por exemplo. Assim, a aprendiz não mantinha um grau de agência constante e estático; ao contrário, sua agência se mantinha constantemente flutuando, mudando e se adaptando às variações que aconteciam em outros elementos conectados. No entanto, embora sua agência fosse claramente dinâmica, parecia haver, simultaneamente, uma dimensão subjacente a seus sentidos de agência que era mais estável e estabelecida ao longo do tempo. Assim, Mercer (2012, p. 50) conclui que um sistema agentivo pode apresentar dois níveis interconectados de dinamismo: um mais imediatamente maleável e sensível aos parâmetros contextuais e outro formado gradualmente ao longo do tempo e, portanto, mais estabelecido.

Conceber a agência como um SAC implica, portanto, tomar a pessoa como um todo, levando em conta suas dimensões psicológicas, suas cognições, crenças e múltiplas capacidades para agir, interligando a dinâmica de sua história de vida, suas experiências passadas e presentes, assim como seus objetivos futuros, expectativas e imaginações (MERCER, 2012, p. 57). Essa perspectiva parece ser particularmente

⁵⁰ Tradução livre de: “[It is clear that] one's sense of agency and beliefs about appropriate agentic behavior stem from how one interprets past experiences” (MERCER, 2012, p. 49).

interessante à compreensão da agência de professores porque se evita juízo de valor. Busca-se compreender o que leva o professor a agir de determinada maneira, a fazer aquelas escolhas e não outras. Afinal, não é um componente isolado que faz com que um indivíduo exerça sua agência de uma determinada maneira; ao contrário, a agência emerge de uma série de elementos múltiplos e interconectados que podem interagir de maneiras imprevisíveis e variar em sua importância relativa (MERCER, 2012, p. 44).

A análise das experiências de professores permite que se tenha acesso a inúmeros elementos que compõem seu sistema agentivo, viabilizando uma compreensão contextualizada e holística de suas ações em sala de aula.

2.7. A experiência como meio de acesso à compreensão da complexidade da ação docente

Há anos a experiência tem sido objeto de pesquisa de Miccoli (1997; 2007a; 2007b), que começou com estudantes (1997; 2000; 2001; 2003; 2004; 2007d) para depois investigar experiências de professores (2006; 2007c; 2008), de forma a documentar e compreender os processos de ensino e aprendizagem de LE em salas de aula com base no olhar daqueles que os vivenciam. Para tal, Miccoli (2007b) tem defendido um novo tratamento da experiência na LA, constituindo-a como construto e unidade de análise.

Para compor seu conceito de experiência, Miccoli (2007b, 2010, 2014) remonta a Platão e Aristóteles, na antiguidade, que concebem a experiência como de natureza oposta, Hegel (1991) e Dewey (1938), na modernidade, que a integram à relação mente, mundo e ser humano, e, mais recentemente, a pesquisadores das ciências cognitivas, como Maturana (2001) e Nuñez, (1995), que a associam à consciência e às interações do ser humano com o meio. Em essência, a experiência é tomada como construto inerentemente dual. Qualquer experiência se remete ao que acontece com alguém e possui um lado coletivo, de natureza social – o que acontece, acontece em contextos sociais influenciando-os e modificando-os – e, ao mesmo tempo, um lado individual e subjetivo – o que acontece, acontece a alguém especificamente. Com base nesse enquadre teórico, Miccoli (2010) define a experiência como

processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam, no meio da qual se dá a experiência. Isso faz da experiência ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua

compreensão, para transformação de seu sentido original, bem como de quem a vivencia (p.31-32).

Neste sentido, Miccoli (2007a, p. 217) defende que qualquer experiência é um “processo orgânico e complexo no qual se vivencia e se é experienciado, no qual se transforma e se é transformado; um processo que acontece em situações específicas na interação do indivíduo com si mesmo e com outros seres vivos”. Assim, a experiência é concebida “como um processo complexo por suas relações e inter-relações de caráter orgânico e coletivo, apesar de individual, que abre uma janela para outros processos e dinâmicas que a realizam e a explicam” (MICCOLI, 2008, p.2). A experiência é entendida, portanto, como um fenômeno vivo, como parte de nossa herança biológica e de nossa existência em comunidades.

Deste modo, Miccoli e Lima (2012) argumentam pela compreensão da experiência como um SAC por envolver vasto número de elementos diferentes, variados e conectados, interagindo de maneira diversa e contínua. A experiência está envolta em teias de relações e dinâmicas, que agregam organismos em inter-relações com outros seres, em determinado meio, constituindo-se, como tal, a partir do momento em que alguém narra suas vivências (Miccoli, 2007b).

Dessa forma, assim como um SAC, a experiência se caracteriza como um processo não linear, em constante movimento e evolução, inter-relacionando elementos biocognitivos, socioculturais e históricos, que mutuamente se influenciam e são influenciados, passando por períodos de instabilidade, variabilidade e adaptabilidade. (MICCOLI, 2014, p. 33-34).

Miccoli (2007b, 2014) explica que as experiências não acontecem em vácuos contextuais; ao contrário, emergem da relação entre quem as vivencia e o meio em que se encontram, em um movimento constante de interação e adaptação entre domínios intra e inter-relacionais:

(...) em função da relação dialética dos processos constitutivos, um ser está em constante evolução a partir das interações com as experiências de outros indivíduos. Por sua vez, esse desenvolvimento no contexto ou meio provoca mudanças nos indivíduos que nele se relacionam. Nesse processo de inter-relações os indivíduos, historicamente constituídos, podem se transformar, transformar suas experiências e o contexto em que se encontram (MICCOLI, 2007b, p. 273).

A experiência, tomada como processo e SAC, vai muito além de depoimentos superficiais e subjetivos sobre eventos em sala de aula porque, nessa percepção, uma experiência *aninha* uma constelação de outras experiências. Desta forma, se constitui como mais que um evento isolado, tendo em vista que toda experiência encapsula um processo que, para ser compreendido, explicita outros eventos que o perpassam, trazendo-os à tona (MICCOLI, 2007a). Nessa perspectiva,

a experiência não pode ser reduzida a um fenômeno pessoal e individual, devendo ser compreendida como manifestação pessoal de processos contínuos em constante evolução pela constituição histórica dos indivíduos que, em meios compartilhados com outros seres, são historicamente constituídos a partir das experiências que com eles compartilham (MICCOLI e LIMA, 2012, p. 53-54).

As ilustrações desenvolvidas por Miccoli (2010)⁵¹ para representar as experiências de professores e alunos no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira em sala de aula representam, graficamente, a complexidade desse contexto e desses processos. A FIGURA 3 sobrepõe as ilustrações 1) dos elementos que configuram a sala de aula como entidade; 2) das experiências vivenciadas por estudantes e 3) daquelas vivenciadas por professores, capturando “os elementos que intervêm no sistema complexo que se constitui quando professores e alunos se encontram em sala de aula” (MICCOLI, 2014, p. 53).

⁵¹ Para descrição completa do caminho para chegar a essas ilustrações, bem como explicação dos elementos envolvidos, ver Miccoli (2010) e Miccoli (2014).



- | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------------|------------------------|
| ⊙ classroom | ○ familiar influence | 📅 planning | 💰 salary | ⚔️ competition |
| 👤 teacher | ⊙ individuality | 📖 pedagogical units | ⚓ teacher's power | 💙 feelings |
| 👤 teacher's personality | ⊙ institution | ✅ evaluations | 🏠 classroom control | 🧠 self-knowledge |
| 👤 teacher's professional career | ⊙ institution's educational policies | 🎯 pedagogical objectives | 🔄 transformation | 🔗 persistence |
| 👤 student | ⊙ institution's economical policies | 📊 students demands | 🌱 learning | ☆ independence |
| 👤 student's personality | ⊙ extra-institutional environment | ⚖️ balance | 👤 student | 👤 autonomy |
| 👤 student's educational career | ⊙ political and economic forces | 📖 pedagogical knowledge | 🌟 purpose | 🏠 family background |
| 👤 external and internal events | ⊙ state/government legislation | 📖 english knowledge | 👤 motive | 🏠 schooling background |
| 👤 english as a subject | 👤 beliefs | 👤 circumstances | 🎯 goals | |
| 👤 teacher/students interaction | 👤 teacher | 👤 parents | 👤 teacher/students interaction | |
| 👤 dynamics among students | 📖 curriculum | 👤 society | 👤 student/student interaction | |
| 👤 emotions | 📅 schedule | 👤 school coordinator | 👤 collaboration | |

FIGURA 3: A Complexidade de Ensinar e Aprender Línguas Estrangeiras em Sala de Aula

Em preto estão ilustrados os elementos que emergem quando as narrativas fazem referências à sala de aula como uma entidade que se comporta e reage ao que nela acontece. Em vermelho, são apresentados os elementos que se destacam nas narrativas de professores e, em azul, aqueles relacionados às narrativas dos estudantes.

A representação gráfica de Miccoli (2010) retrata a complexidade do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, demonstrando o emaranhado de relações que se manifestam entre professor e alunos, entre colegas numa sala de aula, e entre professores e alunos e seus contextos. Segundo Miccoli (2014, p. 54), “essas relações emergem das interações entre esses participantes, modulando suas narrativas, expondo, inequivocamente, os elementos que se inter-relacionam nas trajetórias de ensino e

aprendizagem”. A pesquisadora também ressalta que essa rede de acontecimentos inter-relacionados que compõe as experiências de estudantes e professores implica uma realização:

o contexto em que se manifesta uma experiência de sala de aula não pode ser ignorado, correndo-se o risco de se cometerem erros nas tentativas de solução de problemas relacionados às dinâmicas entre participantes se a complexidade de relações moduladoras deixarem de ser explicitadas e exploradas”. (MICCOLI, 2014, p. 54)

A experiência se configura, portanto, como um meio interessante de acesso às ações e decisões do professor e aos modos pelos quais elas são mediadas. Como explica Miccoli (2008a, p. 5), “a experiência inclui percepção, pensamento, sentimento, sofrimento e ação em um processo através do qual transformam-se tanto os seres humanos quanto o próprio meio”. A análise da rede de relações que explica uma experiência propicia um conhecimento detalhado do evento que ora acontece, permitindo acesso não só às circunstâncias imediatas da ação, mas também aos elementos não visíveis, como a história do agente, suas concepções, vivências anteriores, vontades e desejos.

Acima de tudo, a pesquisa com experiências busca documentar e compreender a situação do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil com vistas à promoção de mudanças, buscando superar desafios e, em última instância, contribuir para aperfeiçoamento da qualidade do ensino e aprendizagem de línguas em sala de aula. Nas palavras de Miccoli (2010, p. 31), “a importância das relações, das interações e das emoções no meio em que as experiências acontecem vêm à tona. Contudo, talvez, os resultados mais importantes das pesquisas com a experiência como construto sejam as mudanças e as transformações”. Isso porque, ao se ter a oportunidade de refletir sobre uma experiência vivida, pessoalmente ou com a mediação de um pesquisador, “abre-se espaço para uma investigação de eventos relacionados, que pode ter implicações para outra compreensão da própria existência ou para a revisão das atitudes que fazem com que o evento seja concebido da maneira como o é” (MICCOLI, 2010, p. 31). Para Miccoli (ibid.), a partir desse ponto, a transformação torna-se possível. Através de ponderações e questionamentos pode-se obter, no mínimo, uma visão ampliada da experiência narrada.

2.7.1. Marco de Referência de Experiências de Professores

Para investigar as experiências de professoras em sala de aula, este trabalho parte da taxonomia proposta por Miccoli (2007c, 2010), segundo a qual as experiências podem ser classificadas em diretas ou indiretas e individuais e/ou coletivas.

Concebendo a aprendizagem como processo socialmente situado que se desenvolve em interações, que envolvem o estudante em relações consigo, com o professor e com outros estudantes (MICCOLI, 2010, p. 34), Miccoli (2010, p.38-39) delinea a natureza do ensino e aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula como processo dual – parte pessoal, pelas experiências individuais, e parte social, pelas experiências coletivas, confirmando a sala de aula como espaço de diversidade cultural.

As experiências individuais se remetem à personalidade do aprendiz, suas motivações, metas e objetivos, história pessoal, cultural, concepções e ao próprio contexto de aprendizagem, explicando a emergência de experiências totalmente distintas em uma mesma sala de aula e sustentando a natureza individual da aprendizagem. As experiências coletivas, por sua vez, surgem da identificação de similaridades nas experiências de estudantes, revelando que “aprender língua estrangeira em sala de aula implica atividade complexa, em cuja realização emergem seu lado social e emocional, sua dimensão socializadora e coletiva” (MICCOLI, 2010, p. 59-60).

As experiências, individuais e coletivas, podem ser diretas ou indiretas. Quando diretas, elas têm origem nos acontecimentos em sala de aula, sendo de natureza *cognitiva* - quando relativa a estudantes, e *pedagógica* - quando relativa à experiência de professores - *social* e *afetiva*. Já as experiências indiretas, de naturezas *contextual*, *pessoal*, *conceptual* e *futura*, são aquelas que não se originam na sala de aula, mas que afetam o que nela acontece; são assuntos ou experiências que influenciam a percepção ou explicam o comportamento do estudante, ou professor, em sala de aula (BAMBIRRA, 2009, p. 75).

A FIGURA 4 traz um esquema simplificado e didático da natureza das experiências de ensino e aprendizagem em sala de aula. A aparente ordem esconde um sistema essencialmente dinâmico e complexo no qual as experiências se imbricam umas nas outras.

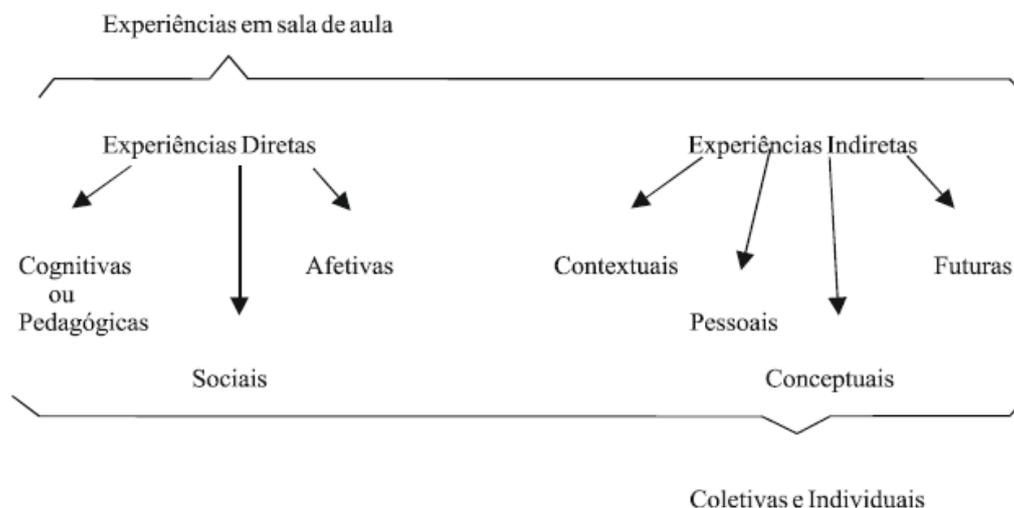


FIGURA 4: Natureza das experiências de ensino e aprendizagem de L2 em sala de aula (MICCOLI, 2010, p. 39).

Como já mencionado na sessão dedicada à justificativa, a taxonomia de experiências de professores foi desenvolvida a partir de narrativas escritas por professores de escola pública e particular, participantes de projetos de educação continuada, de várias regiões do país, que expuseram desafios vivenciados em sala de aula. Por não ter sido originada de descrições baseadas em eventos gravados em sala de aula, em sessões de visionamento, como a dos estudantes (MICCOLI, 2007d, 2010)⁵², a categorização de experiências dos professores mostrou-se reduzida em relação à taxonomia de experiências de estudantes.

Mantendo a distinção entre experiências diretas e indiretas, apenas cinco grandes domínios de experiências foram categorizados, três referentes a categorias de experiências diretas – pedagógicas, sociais e afetivas - e dois de experiências indiretas – contextuais e conceptuais. As experiências pedagógicas tratam das decisões sobre o ensino de língua inglesa em sala de aula. As experiências sociais descrevem a interação com estudantes na sala de aula. As afetivas se referem a sentimentos que afloram em sala de aula.

Nas experiências indiretas, as contextuais reúnem relatos sobre a o papel da língua inglesa na sociedade, sobre a instituição onde o professor leciona ou sobre a particularidade de sua sala de aula. As experiências conceptuais trazem referências a crenças que se expressam como teorias da prática, influenciando as decisões

⁵² Para descrição das experiências de estudantes, ver Anexo 1.

pedagógicas do professor. Em relação a essa categoria, Miccoli (2014, p. 27-28) explica, a partir de Gimenez (1994), que as crenças se associam a teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias ou modos pessoais de entender. As experiências conceituais, por outro lado, manifestam vivências diretas ou indiretas dos narradores.

(...) As experiências conceituais, constituem um grupo de experiências de natureza distinta das demais, por poderem emergir não apenas de experiências ‘realmente’ vivenciadas, mas de experiências indiretas - imaginadas, sentidas ou, ainda, aprendidas na convivência de outros (MICCOLI, 2014, p. 28, grifo da autora).

Como exemplo, ela cita uma situação em que uma aluna se refere à língua inglesa como importante para sua vida. Ao ser perguntada se já vivenciou alguma situação específica que justifique essa importância, responde que não, mas fala de seu pai que fala inglês e, por isso, se sente impelida a estudar a língua. A experiência da importância da língua inglesa para ela é de natureza conceitual, influenciando suas ações dentro e fora da sala de aula.

O QUADRO 1 ilustra as categorias e subcategorias de experiências de professores elencadas por Miccoli (2007c):

EXPERIÊNCIAS DIRETAS	EXPERIÊNCIAS INDIRETAS
<p>Experiências Pedagógicas</p> <p>Ped. 1. Abordagem ao ensino de inglês Ped. 2. Material didático Ped. 3. Dificuldades na integração das quatro habilidades Ped. 4. Uso de novas tecnologias Ped. 5. Avaliação da aprendizagem</p>	<p>Experiências Contextuais</p> <p>CTX. 1. Extrainstitucionais CTX. 2. Institucionais CTX. 3. Turmas Grandes CTX. 4. Turmas Heterogêneas CTX. 5. Tempo</p>
<p>Experiências Sociais</p> <p>Soc. 1. Papel do professor Soc. 2. Experiências com o Estudante Soc. 3. Interação com estudantes Soc. 4. Indisciplina na sala de aula</p>	<p>Experiências Conceptuais</p> <p>CPT. 1: É impossível o ensino comunicativo em sala de aula CPT. 2: É difícil o uso de LI em sala de aula CPT. 3. Alunos iniciantes são mais motivados CPT. 4. Alunos mais proficientes têm que ser separados</p>
<p>Experiências Afetivas</p> <p>Afe. 1. Motivação, Interesse e Esforço Afe. 2. Frustração</p>	

QUADRO 1: Experiências de Professores em Contexto Particular e Público (MICCOLI, 2007c)

Como Miccoli (2014, p. 29, grifos da autora) explica, “encontrar experiências diretas e indiretas, de natureza similar às dos estudantes, mesmo que não tenham sido documentadas experiências *pessoais* e *futuras*, confere validade à taxonomia adaptada à compreensão de eventos em sala de aula sob o ponto de vista do professor”.

No entanto, conforme será apresentado na descrição dos procedimentos de análise de dados, este trabalho seguiu os procedimentos adotados por Miccoli (1997) para o desenvolvimento da taxonomia de experiências de estudantes. Assim, as demais dimensões antes não contempladas – pessoal e futura – foram elicitadas nas narrativas das professoras, além de outras subcategorias de experiências, agregando validade à taxonomia de experiências em sala de aula.

Mais recentemente, Miccoli (2014) sugere a adoção do termo *marco de referência* ao invés de *taxonomia*. Segundo a pesquisadora,

uma taxonomia é entendida como uma classificação que deriva de uma área da Biologia responsável pela nomenclatura e classificação dos seres vivos,

também chamada taxonomia. A taxonomia de experiências, elaborada a partir da análise das partes, que emergiu de processo de identificação, descrição, nomenclatura e classificação, pode pressupor estabilidade (MICCOLI, 1997, 2010). Isso não acontece na Biologia, nem poderia acontecer na pesquisa sobre experiências. (p. 54-55)

Captar a natureza das experiências vividas por estudantes e professores exige diferentes formatos de pesquisa. A ampliação das pesquisas sobre experiências, em contextos distintos, exige a adequação de algumas categorias e subcategorias às necessidades dos pesquisadores frente à natureza dos dados. Daí a preferência por marco de referência, que denota um espaço aberto, um espaço em construção, de forma que diferentes categorias e subcategorias possam emergir a partir de outros contextos e investigações. Um marco de referência, como o próprio nome já diz, proporciona um direcionamento, um ponto de partida. Novamente, tomando as palavras de Miccoli (2014),

a análise de narrativas, orais ou escritas, mediadas pelo marco de referência, tem a experiência como unidade de análise. Essa análise privilegia, em um primeiro momento, um foco inicial que identifica o conteúdo das experiências e [é] complementada por outra, das relações entre as experiências identificadas.

Na realidade, as experiências são imbricadas umas às outras, sendo separáveis, apenas, para fins de descrição, pois a análise relacional posterior permite compreender inter-relações e imbricamentos. (p. 55)

Bambirra (2009, p. 78) explica que o marco de referência pode parecer simples e coeso, mas, na verdade, ele “abarca todo o caráter complexo dos processos de ensino e aprendizagem de L2”. O instrumento é apenas uma representação didática. As experiências diretas e indiretas não são isoladas umas das outras. Na verdade, as experiências indiretas “podem coexistir eternamente com as experiências diretas com as quais estão relacionadas, evidenciando o fato de que muitas experiências são uma combinação de duas ou mais experiências e uma somatória de vários aspectos de experiências de tipos variados” (BAMBIRRA, 2009, p. 78).

As categorias, e suas respectivas subcategorias, estão em constante interação e mudança,

já que apenas nomeiam processos humanos historicamente situados em contextos muito fluidos, porque co-construídos pelos estudantes em interação, e muitas vezes até irrecuperáveis, visto que precisam ser remontados aos relatos dos informantes. Relatos esses parciais, frutos de sua percepção emocionada da realidade em que transitam” (BAMBIRRA, 2009, p. 78).

Por isso, como lembra Bambilra (ibid.), o grande desafio para pesquisadores é tentar mostrar o marco de referência em movimento, ou seja, como as experiências narradas pelos informantes se inter-relacionam na aprendizagem ou ensino formal que ora empreendem.

Este capítulo de Referencial Teórico discutiu a Teoria do Caos/Complexidade, apresentando termos associados a ela, assim como as características de sistemas complexos e fenômenos relacionados ao seu funcionamento, além de associar sistemas educacionais e seus constituintes, incluindo os processos de ensino/aprendizagem, a SACs. O capítulo também trouxe as concepções de agência humana em diferentes áreas do conhecimento, propondo uma perspectiva complexa para seu tratamento, concebendo-a, finalmente, como um SAC. Apresentou-se, ainda, a experiência como construto e unidade de análise capaz de representar a complexidade do ensino/aprendizagem de LE.

Na sequência, apresento a metodologia da pesquisa, descrevendo os meios utilizados para se ter acesso às experiências de agência das professoras, bem como o processo de análise dessas experiências.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento, primeiramente, a natureza da pesquisa realizada e defendo a narrativa como via de acesso à experiência. Descrevo, ainda, o contexto e os participantes da pesquisa. A seguir, especifico os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para coleta e análise dos mesmos.

3.1. Pesquisa quantitativa e qualitativa: estudo de caso

Miccoli (2007a) defende que a investigação com foco nas experiências se justifica

por subscrever a um paradigma de pesquisa qualitativo no qual a teoria emerge da observação da prática e, principalmente, por subscrever ao princípio de que os dados devem ser autênticos, pois ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a experiência. A visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história. (p.208)

Dessa forma, para compreender as ações e decisões do professor de inglês na sala de aula, o estudo desenvolvido se pauta em uma abordagem qualitativa interpretativa. A abordagem qualitativa é definida por Sevigny (1981, p. 68) como uma metodologia capaz de “captar o que as pessoas dizem e fazem enquanto um produto de como elas interpretam a complexidade do mundo.” Este tipo de investigação privilegia o que é significativo para os participantes e busca compreender os significados que os mesmos atribuem a suas ações e interações.

A análise qualitativa é ancorada por uma análise quantitativa dos dados. Enquanto a análise quantitativa oferece perspectivas mais objetivas dos resultados, a análise qualitativa proporciona uma apreciação mais profunda do modo como as participantes atribuem significado a suas ações e interações.

Denzin e Lincoln (2006, p.17) explicam que a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, dentre eles o estudo de caso, que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Essa pesquisa se configura, portanto, como um estudo de caso, o que, segundo Nunan

(1992), examina uma faceta ou um aspecto particular de uma cultura ou subcultura. Nunan esclarece que um caso é um exemplo isolado de uma classe de objetos ou entidades, e um estudo de caso é a investigação desse exemplo isolado no contexto em que ele ocorre.

Para ter acesso às experiências de agência das professoras, preservando seu ponto de vista, utilizei a metodologia narrativa, como descrevo a seguir.

3.2. Experiências através da narrativa

Lieblich et al (1998, p. 7) afirmam que pessoas são contadores de história por natureza. Para elas, as histórias proporcionam coerência e continuidade às experiências do indivíduo e possuem um papel central na nossa comunicação com os outros. Segundo essas autoras, as narrativas permitem que se explore e compreenda o mundo interno dos indivíduos, suas personalidades e identidades, bem como seu mundo social e cultural.

Na visão de Mello (2010), a pesquisa narrativa requer que a experiência pessoal ou profissional seja ponto central do estudo realizado. “Ao partir de uma experiência vivida é possível revisitar experiências e construir conhecimento sobre as dimensões pessoal, profissional e social. É possível, ainda, analisar os aspectos temporal, espacial ou contextual, e o teórico, envolvidos e diretamente relacionados à história relatada” (p. 185).

Karlsson (2008, p. 84-85), partindo de Clandinin e Connelly (2000), defende que a pesquisa narrativa emerge da experiência e é o meio que mais nos aproxima dela. Essa autora entende a experiência vivida como o significado que atribuímos às nossas situações de vida. Karlsson toma ainda seu próprio entendimento como experiência. Para ela, os significados que atribuímos a experiências passadas podem mudar porque o presente, o momento de relatar a experiência, guia nossa interpretação. Assim, ao construirmos uma narrativa de experiências, abrimos nosso passado à reflexão e reconsideração. Ademais, quando ouvimos as experiências narrativas dos outros, o mesmo processo de trazer perspectivas atuais para iluminar e, até mesmo, mudar o passado pode acontecer. É desta forma, na percepção da autora, que a narrativa pode auxiliar professores e estudantes a se encontrarem.

Miccoli (2008) explica que o foco na narrativa permite organizar a complexidade da experiência para que esta possa ser contada. Quando contadas na primeira pessoa, as narrativas têm em seu conteúdo experiências que se referem a

eventos significativos para quem as conta e representam, portanto, a história do narrador.

Acima de tudo, a pesquisa narrativa permite que pesquisadores apresentem a experiência holisticamente, com toda sua complexidade e riqueza, capturando a continuidade e a mudança no fenômeno (BELL, 2002; KARLSSON, 2008; SANDELOWSKI, 1991). Karlsson (2008, p. 85) pontua que a narrativa enfatiza o todo e ajuda a conectar os fragmentos, mostrando sua interdependência, mas não necessariamente a dependência causa-efeito. A esse respeito, Polkinghorne (1988, p. 142) explica que a narrativa envolve a união de eventos em um enredo no qual se atribui significação aos eventos a partir do modo como eles se relacionam ao tema da história. Dessa forma, o enredo configura os eventos em um todo; esses eventos, por sua vez, são transformados de meros acontecimentos seriais e independentes a acontecimentos significativos que contribuem para o tema como um todo. Em outras palavras, a narrativa permite um olhar complexo e holístico sobre as experiências, a partir do qual só se compreende o todo em função de suas partes.

3.2.1. Explicação narrativa e a dinâmica da ação

Juarrero (1999) defende que uma lógica diferente de explicação apropriada à ação é necessária, ou seja, “a compreensão da ação humana deve começar com o pressuposto de que as pessoas são entidades dinâmicas cujo comportamento reflete sua complexidade” (p. 221).⁵³ Criamos sentido das pessoas e suas ações através de uma interpretação dialética entre todos e partes. Por isso, Juarrero propõe um modelo interpretativo-narrativo para explicar a ação humana.

Nessa perspectiva, o significado de um texto completo é construído a partir da relação entre as passagens individuais. Por outro lado, o significado das passagens individuais da história deriva do significado do texto inteiro no qual essas passagens estão incorporadas. Essa recursão intranível, segundo Juarrero (1999, p. 223), reproduz a auto-organização de processos dinâmicos complexos e, por isso, as narrativas interpretativas são particularmente apropriadas como lógica de explicação desses processos. Uma vez que as mudanças de fase são imprevisíveis, o único modo de explicá-las é através de uma narrativa retrospectiva, genealógica que faça ampla

⁵³ Tradução livre de: “understanding human action must begin from the assumption that people are dynamical entities whose behavior reflects their complexity” (JUARRERO, 1999, p. 221).

referência aos eventos temporais e contextuais de forma a explicar, detalhadamente, a trajetória de transformações individuais e do comportamento cotidiano.

De acordo com Juarrero (2000), o comportamento que acontece entre mudanças de fase deve ser explicado através de uma reconstrução interpretativa. Primeiramente, o estado mental que iniciou o comportamento deve ser identificado. Para fazer isso, o interpretador deve descrever o espaço de contraste das alternativas do agente. O comportamento de sistemas dinâmicos depende, essencialmente, de sua história e experiência, bem como do ambiente atual em que se encontram. Explicar o comportamento de sistemas dinâmicos requer que preenchamos todo esse *background* relevante. Explicações de ações devem, portanto, proporcionar uma narrativa que interprete e reconte como essas dinâmicas cognitivas e afetivas eram no momento em que se iniciou a ação.

Depois, o interpretador deve explicar porque o agente optou por uma das alternativas no espaço de contraste. A narrativa histórica e interpretativa deve descrever o caminho específico que o comportamento tomou, mencionando, a cada passo do percurso, quanto foi especificamente restringido pela intenção e quanto pela estrutura externa (ou “configuração do terreno”), assim como outras dinâmicas do agente. Em outras palavras, o interpretador deve descrever, a cada ponto de escolha, porque o agente decidiu por aquele caminho, e não outro; quais eram as opções disponíveis e qual foi a escolhida. Tudo isso requer que se reconstrua o *background* do agente, suas circunstâncias, seu estado de espírito e raciocínio, seja autoconsciente ou não.

Esse procedimento é válido em momentos de estabilidade. Segundo Juarrero (2000, p. 49), uma mudança de fase não pode ser explicada dessa maneira porque o que precisa ser explicado é a mudança em si, ou seja, a transformação do sistema em um regime dinâmico totalmente diferente. Como exemplo, ela cita a reviravolta de um alcoólatra que decide parar de beber. Essa mudança não pode ser explicada apenas em termos do estado de espírito antecedente do agente. A transformação mental radical em si também precisa ser explicada. Uma narrativa explicativa completa deve incluir todos os detalhes: se o sistema se estabilizou, reorganizou ou desintegrou; quais as flutuações críticas auxiliaram o sistema a se reorganizar ou qual perturbação destruiu o sistema. Além disso, é igualmente importante se perguntar **quando** tudo isso aconteceu. Nas palavras de Juarrero (2000, p. 50), “a cronologia é crucial: a perturbação que nos levaria

ao limiar do caos quando criança pode ter apenas um impacto mínimo hoje”.⁵⁴ Por isso, explicações narrativas de ações individuais são sempre históricas e concretas.

Juarrero (ibid.) ressalta ainda que, quando lidamos com SACs, surpresas são inevitáveis. Uma vez que nunca seremos capazes de especificar as condições iniciais de qualquer sistema dinâmico com precisão, *a fortiori* nunca seremos capazes de capturar todos dos detalhes e circunstâncias da vida e *background* de uma pessoa. Por isso, interpretações da ação humana serão sempre tentativas. Não há certeza absoluta: a interpretação é individual e duplamente histórica. O fenômeno explicado tem uma história e deve ser compreendido dentro dessa história. Porém o interpretador também está situado dentro de uma história, de uma tradição, que sua interpretação reflete e influencia. Essa historicidade dupla afeta a pragmática da explicação. Em termos dinâmicos, a tradição na qual o interpretador está situado é, por si só, um atrator⁵⁵. Assim, para Juarrero, dois contextos emolduram o significado da explicação: 1) o *background* histórico e o ambiente contextual no qual a interpretação é oferecida, e 2) o contexto estabelecido pelo “pequeno mundo” da interpretação em si.

É esse tipo de descrição narrativa da ação que se buscou obter por meio dos instrumentos de coleta de dados, que serão descritos logo após a apresentação do contexto e das participantes da pesquisa.

3.3. Contexto da pesquisa, participantes e procedimentos

Antes de apresentar as descrições dos contextos onde a pesquisa foi realizada e o perfil das participantes, as razões para a escolha das professoras são explicitadas, assim como a definição de contexto no estudo.

As participantes da pesquisa foram duas professoras de inglês de uma mesma escola pública e duas professoras de inglês de uma mesma escola particular. A escolha por professoras de diferentes instituições educacionais (pública e particular) se justifica porque um dos objetivos é avaliar a ação docente de acordo com o contexto de atuação, ou seja, o impacto das influências contextuais nas escolhas e decisões do professor. Já a opção por duas professoras de uma mesma escola se justifica porque a intenção é

⁵⁴ Tradução livre de: “Timing is crucial: the perturbation that would have taken us over the edge as a child might have only minimal impact today” (JUARRERO, 2000, p. 50).

⁵⁵ Atratores são “modos particulares de comportamento que um sistema ‘prefere’” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 49, grifos das autoras), ou seja, o comportamento que é normal ou padrão.

também comparar os modos de ação em um mesmo contexto e levantar padrões de comportamento.

Por contexto, entende-se, neste estudo, uma sala de aula de uma escola pública e uma sala de aula de uma escola particular localizadas em uma cidade de médio porte no interior de Minas Gerais. Portanto, parte-se do princípio de que uma dada escola pública ofereça condições de trabalho e recursos similares a seus professores, assim como uma determinada escola particular. O foco são esses contextos educacionais, suas restrições e possibilidades, bem como o modo como as professoras de inglês percebem essas restrições e possibilidades e as incorporam em suas salas de aula, documentando, dessa forma, os diferentes modos nos quais a agência é socioculturalmente mediada em um contexto e tempo específicos.

3.3.1. A escola pública

A escola pública onde a pesquisa foi realizada é uma das mais tradicionais da cidade. Foi fundada em 1903 e está situada no centro histórico da cidade, atendendo à comunidade dos bairros centrais. A maioria dos alunos tem bom nível socioeconômico, mas a escola também atende a alunos carentes.

Apesar de ser uma construção antiga, o prédio está bem conservado. As salas são amplas e as carteiras são relativamente novas. Há, em média, quarenta alunos por turma. A escola é limpa e organizada. O espaço físico é restrito. Há um pequeno pátio onde os alunos se reúnem na hora do intervalo e uma única quadra de esportes que fica bem no centro da escola e por isso o barulho das aulas de Educação Física acaba sendo ouvido em quase todas as salas. A escola conta com biblioteca e sala de vídeo. No entanto, as duas televisões e os aparelhos de vídeo e DVD da escola foram destruídos em um ato de vandalismo que ocorreu no início da coleta de dados⁵⁶.

A direção da escola é aberta aos professores, pais e alunos e as tarefas são divididas entre coordenadoras pedagógicas. Direção e coordenação receberam bem o convite para apoiar esta pesquisa. A escola possui um regimento interno com uma série de regras a serem seguidas por professores e alunos, os quais são acompanhados de perto pela direção. Os funcionários são solícitos e, apesar do incidente de vandalismo, há uma atmosfera de harmonia, refletida nas relações entre alunos, professores e

⁵⁶ A sala dos professores foi incendiada e alguns equipamentos da escola destruídos, dentre eles as TVs e o vídeo.

funcionários. Desde a primeira visita, me senti acolhida, não só pela direção e professores, mas também pelos alunos.

Cheguei a essa escola por meio de uma professora de inglês, hoje vice-diretora, de cuja filha fui professora. Em um primeiro momento, ela seria uma das participantes. Mas, como precisou deixar as aulas de inglês para se dedicar à vice-diretoria, me apresentou às novas professoras do turno da manhã, que iriam vir a substituí-la.

3.3.2. A escola particular

A escola particular que aceitou fazer parte desta pesquisa é nova na cidade. Faz parte de um sistema de ensino cujo foco é a preparação para o vestibular. Na verdade, começou como um cursinho pré-vestibular e, gradualmente, vem se transformando em escola. Durante a realização da pesquisa eram oferecidos, além do curso pré-vestibular, os três anos do Ensino Médio e dois anos do Ensino Fundamental: o sexto e o nono. Como a escola está em processo de formação, essas séries contam com número reduzido de alunos (dezesseis no sexto ano e oito no nono). As turmas do Ensino Médio são regulares (entre trinta e cinco e quarenta alunos).

A escola conta com instalações novas. As salas são amplas e bem ventiladas. A escola é limpa e organizada. Não há sala de vídeo, mas há um móvel com televisão e aparelho de DVD, que pode ser transportado para a sala de aula quando necessário. O mesmo acontece com o *data show* e o *laptop*, que são levados à sala de aula mediante solicitação. Além disso, um notebook e um projetor multimídia também podem ser utilizados pelos professores, mediante solicitação prévia.

Assim como na escola pública, a direção também é aberta aos professores, alunos e pais. Como se trata de uma escola pequena, a relação entre alunos e professores/direção é estreita. Um dos diretores está sempre entre os alunos, seja na hora do intervalo ou ao final das aulas.

Depois de contato frustrado com outros professores de escolas particulares, cheguei a essa escola por intermédio de um de seus diretores, que foi meu professor no Ensino Médio. Foi ele quem me apresentou às professoras – uma delas também minha ex-professora do Ensino Médio, que, no primeiro momento, ficaram relutantes com a pesquisa, mas depois de explicações detalhadas sobre os objetivos da pesquisa aceitaram o desafio. Ainda que a primeira aproximação com as professoras não tenha

sido muito acolhedora, com o desenvolvimento da pesquisa as relações se tornaram mais próximas e agradáveis, especialmente com a professora do Ensino Fundamental.

3.3.3. As professoras da escola pública

Diana⁵⁷

Diana é uma professora recém-formada, mas que, ainda na graduação, trabalhou com o ensino de inglês por quatro anos na cidade onde morava (pequena cidade do interior de Minas Gerais). Tem trinta e seis anos e decidiu se mudar para uma cidade maior (onde a pesquisa foi realizada) para ampliar suas oportunidades de trabalho.

Diana se descreve como uma pessoa fácil de lidar, relativamente tranquila, que pensa muito antes de agir. Ela relata sempre ter gostado de inglês e literatura e desde os quinze anos já queria ser professora. No curso de Letras, percebeu que seu nível de inglês seria insuficiente para acompanhar as aulas, especialmente as de Literatura inglesa e norte-americana. Por isso, buscou auxílio, inicialmente, no curso de extensão da faculdade e, mais tarde, em um curso livre de inglês, onde cursava, durante a realização da pesquisa, aulas do nível pós-intermediário (estava se preparando para o exame FCE – *First Certificate in English*, da Universidade de Cambridge).

Diana trabalhava apenas na escola onde a pesquisa foi realizada, onde substituiu a professora titular em nove turmas – cinco do Ensino Fundamental e quatro do Ensino Médio, dentre as quais escolheu um nono ano para a realização da pesquisa devido à sua dificuldade em lidar com os alunos. Diana é uma profissional interessada e motivada, que procura oferecer um ensino mais próximo possível do comunicativo, ainda que com limitações.

Maria

Durante a coleta de dados, Maria estava cursando o terceiro período do curso de Letras. Ela mora em uma pequena cidade do interior de Minas, a 100Km da cidade onde a pesquisa foi realizada, tem vinte e cinco anos e é graduada em Publicidade e Propaganda. Como encontrou dificuldades para trabalhar nessa área, começou a dar

⁵⁷ Os nomes das participantes foram substituídos por pseudônimos por elas escolhidos.

aulas de Marketing e, após essa experiência, “se apaixonou pela sala de aula” (E1⁵⁸, 28/02/2012). Por isso, decidiu cursar Letras.

Maria se descreve como uma pessoa extrovertida e um pouco ansiosa. É uma professora dedicada e preocupada com os alunos. Acredita na aprendizagem comunicativa, ainda que não consiga colocá-la em prática em sala de aula. Tem concepções tradicionais em relação à (in)disciplina e à postura do professor em sala de aula e, por isso, tem dificuldades em lidar com os alunos.

Maria teve oportunidades esparsas com o ensino de inglês – sempre cobrindo férias ou licença de professores por dois ou três meses. A oportunidade de trabalhar com uma turma durante um ano inteiro surgiu nessa escola pública. No entanto, logo no início do segundo bimestre, Maria optou por deixar a escola por uma oportunidade de trabalho mais promissora em sua cidade natal. No início da coleta de dados, ela estava morando na cidade onde a pesquisa foi realizada. Trabalhava como atendente em uma empresa de informática durante o dia e ia para a faculdade à noite. Duas vezes por semana, saía do trabalho mais cedo para estudar inglês em um curso livre. Depois, decidiu voltar a morar em sua cidade natal. Assim, passava o dia onde esta pesquisa foi realizada e retornava a sua cidade, diariamente, após as aulas da faculdade. Com a oportunidade de trabalho em sua própria cidade, optou por deixar a empresa de informática e também a turma na escola pública, uma vez que não foi possível condensar suas aulas em um único dia da semana.

Ainda que não tenha sido possível cumprir o calendário de observações conforme o programado, decidi manter Maria na pesquisa porque considerei o material coletado suficiente para análise. Além disso, como a pesquisa trata da ação mediada do professor, a decisão da professora em deixar a turma é também um dado significativo que merece discussão.

3.3.4. As professoras da escola particular

Lola

Lola tem trinta e dois anos e se descreve como uma pessoa carismática, que procura compreender os alunos, com os quais procura estabelecer uma relação

⁵⁸ Abreviação de ‘Entrevista 1’.

descontraída. É muito preocupada com sua imagem, dentro e fora da escola. A comparação entre professores a incomoda muito.

Lola sempre teve facilidade com as línguas portuguesa e inglesa, além de gostar muito de literatura, razões que a levaram ao curso de Letras. No entanto, a paixão de Lola é história, curso que gostaria de ter feito. Estudou inglês quando criança em um curso livre em sua cidade natal (cidade de médio porte no interior de Minas Gerais). Depois, já na faculdade, percebeu que seu nível de inglês era insuficiente para acompanhar as aulas. Por isso, decidiu retomar os estudos e passou a ter aulas em um curso livre durante um tempo com o intuito de desenvolver, principalmente, a fala, habilidade que tem mais dificuldade. Após o nascimento do filho, optou por deixar as aulas de inglês.

Lola dá aulas desde 2007, quando ainda estava na faculdade de Letras. Além do inglês, também trabalha com português e literatura. Teve breve experiência com ensino de inglês na escola pública e está na escola particular – onde a pesquisa foi realizada – há dois anos. Lola se sente muito restringida pelo material da escola, cujo foco é somente gramática e leitura, além de se sentir inferiorizada em relação aos professores de outras disciplinas, principalmente o de história. Lola está em dúvida quanto a seguir carreira com o ensino de inglês ao a se dedicar à literatura.

Lia

Lia é a participante mais experiente. Aos cinquenta e oito anos, quase quarenta dedicados à sala de aula, se descreve como uma pessoa de personalidade forte em função da educação que recebeu de seus pais. Apesar da aparência séria, é descontraída na relação com os alunos em sala de aula.

Aos dezessete anos, Lia teve a oportunidade de viver por um ano e meio nos Estados Unidos, no Texas, onde cursou parte do Ensino Médio. Quando retornou ao Brasil, finalizou o magistério e ingressou na Faculdade de Letras. No terceiro ano de faculdade começou a dar aulas de inglês em um curso livre, onde trabalha há trinta e quatro anos. Lia relata que se identificou muito com o método desse curso. Depois de dezessete anos na instituição, por intermédio de uma amiga, começou a lecionar inglês no terceiro ano do Ensino Médio. Posteriormente, também passou a trabalhar com o primeiro e o segundo ano. Ali trabalhou por treze anos. Na escola onde a pesquisa foi

realizada, leciona inglês há seis anos, tanto no Ensino Médio quanto no curso pré-vestibular.

Em ambos os contextos, trabalha com leitura e gramática da língua inglesa, seguindo a metodologia do material apontado pela escola/curso pré-vestibular. Lia não se incomoda em trabalhar com duas habilidades apenas porque entende que cumpre o objetivo da escola: preparar os alunos para o vestibular.

3.4. Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados

Lieblich et al. (1998, p.2) explica que a pesquisa com narrativas envolve tanto textos orais, resultantes de entrevistas, quanto os escritos por uma pessoa ou por uma outra que observa e escreve notas de campo. A narrativa pode ser o objeto da pesquisa ou um meio para a investigação de uma outra questão. Segundo essas autoras (p.9), o uso da metodologia narrativa resulta em uma grande quantidade de dados - únicos e ricos, que não podem ser obtidos através de experimentos, questionários ou observações - e que podem ser analisados através de uma miríade de dimensões.

O principal instrumento de coleta de dados deste estudo foi entrevistas individuais semiestruturadas, gravadas em áudio, que geraram narrativas sobre as experiências e percepções das participantes. Além de permitirem uma interação rica entre pesquisador e colaboradores, entrevistas semiestruturadas proporcionam maior flexibilidade e emergência de tópicos não previstos pelo pesquisador (ABRAHÃO, 2006, p. 223). Como lembra Juarrero (1999, p. 226), quanto mais o interpretador conhece o agente, as circunstâncias em torno de seus comportamentos e como os dois interagem, mais tranquilo e seguro será o processo de reconstrução do espaço de possibilidades do agente.

Com exceção da primeira entrevista (Apêndice 1), as demais (Apêndice 2) foram realizadas após as sessões de visionamento das gravações, em vídeo, das aulas. As sessões de visionamento funcionaram como instrumento mediador entre pesquisadora e entrevistadas, bem como ferramenta para promover a reflexão acerca dos eventos ocorridos na sala de aula.

Outra fonte de material documentário foram observações das aulas. Conforme sugerido por Abrahão (2006, p. 225), a observação possibilita documentar sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para as questões e tópicos da investigação. Concomitante às observações, foram registradas

notas de campo, tecendo minhas apreciações sobre os eventos da sala de aula, procurando remontar o rol de alternativas disponíveis às professoras, especialmente aquelas que não eram percebidas por elas.

3.4.1. Processo de coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada no primeiro semestre de 2012. Primeiramente, as professoras e a direção das escolas receberam a carta-convite (Apêndices 3 e 5) e, concordando com a pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndices 4 e 6). A seguir, as professoras foram entrevistadas individualmente (Apêndice 1), em horário e local de suas preferências. Essa primeira entrevista teve como objetivo documentar as histórias pessoais das professoras a partir de suas percepções sobre si mesmas, assim como de suas experiências anteriores e atuais, de aprendizagem e ensino, de modo a traçar um perfil pessoal e profissional das mesmas.

Após essa entrevista inicial, visitei as turmas - escolhidas pelas professoras – e me apresentei aos alunos, explicando os objetivos da pesquisa, assim como a necessidade de gravação em vídeo das aulas, assegurando que as imagens seriam usadas apenas para fins de pesquisa e que o foco das gravações seria a professora.

Feito o contato inicial, comecei a observar as aulas, inicialmente, sem filmagens para que alunos e professoras se ambientassem com minha presença. A partir da terceira observação, as aulas passaram a ser gravadas em vídeo. Juntamente com as observações, anotações de campo documentaram as interações mais relevantes. Seguindo os procedimentos de Miccoli (1997), as gravações em vídeo orientaram a organização das entrevistas. Na tentativa de responder às perguntas desta pesquisa, um roteiro foi elaborado (Apêndice 2). No entanto, como característico de entrevistas semiestruturadas, outras perguntas emergiram a partir dos eventos vivenciados em sala de aula, assim como de minhas observações. A partir das gravações, foram elaborados *scripts* dos vídeos das aulas descrevendo os eventos principais (Apêndice 7). Assim, as perguntas que guiariam a entrevista subsequente se baseavam no roteiro pré-estabelecido e também nesses *scripts*, além das experiências relatadas na entrevista anterior. A elaboração de perguntas foi feita tendo em base os seguintes propósitos: 1) estabelecer o espaço de possibilidades das professoras, tentando levantar suas alternativas de ação; 3) verificar a autopercepção das professoras a partir do que fazem e

vivenciam em sala de aula; 4) proporcionar às participantes um possível momento de reflexão sobre suas atuações em sala de aula, reconstruindo suas experiências ao contá-las.

As entrevistas ocorreram a cada duas aulas observadas, organizadas da seguinte maneira: (a) observação de uma aula por semana a fim de se estabelecer contato semanal com as professoras e as turmas e (b) preparação e realização das entrevistas na semana subsequente. As professoras escolhiam o melhor dia, horário e local para serem entrevistadas. As professoras da escola pública – Diana e Maria - optaram, inicialmente, por serem entrevistadas em suas residências. Depois, as entrevistas aconteceram em minha casa devido ao barulho da casa de Diana, o que interferia na qualidade das gravações, e à mudança de Maria para outra cidade, como já mencionado. Já as professoras da escola particular – Lola e Lia – preferiram ser entrevistadas na própria escola.

Para que as professoras pudessem se organizar, preparei, para cada uma delas, um calendário de observações e entrevistas (Apêndice 8). Ainda assim, houve alterações devido a imprevistos ao longo do semestre, incorrendo na diminuição do número de aulas a serem observadas (dez para nove), bem como no número de entrevistas referentes às aulas observadas (cinco para quatro). De modo geral, o fator principal para as alterações foi a coincidência entre provas e aulas a serem observadas, apesar do calendário de observações e entrevistas ter sido entregue antes do início das observações. Não só provas de inglês, mas também provas de outras disciplinas acabaram por interferir no número de aulas e entrevistas programadas. Diana, por exemplo, teve uma de suas aulas tomadas devido à aplicação da prova Brasil de português. A escola particular adotava, no período da coleta de dados, um sistema global de provas, agendadas pela coordenação, incorrendo na realização de provas de outras disciplinas (ou simulados de vestibular) durante algumas aulas de inglês. No caso de Lola, foi possível manter o número programado de observações (nove) e entrevistas (quatro), mas Lia teve seu calendário alterado. Além dessa coincidência entre provas e observações, imprevistos de cunho pessoal também acabaram por determinar alterações no calendário. Maria, como já mencionado em sua descrição, deixou a turma e a escola durante a realização da pesquisa, incorrendo na diminuição de observações (sete ao invés de nove) e entrevistas (três ao invés de quatro). Já Lia teve um imprevisto de

saúde durante a coleta de dados, precisando ser internada, resultando na redução do número de observações (sete ao invés de nove) e entrevistas (três ao invés de quatro).

Em síntese, Diana, da escola pública, e Lola, da escola particular, tiveram nove aulas observadas e gravadas em vídeo e cinco entrevistas (uma sobre as experiências pessoais e quatro referentes às aulas observadas) e Maria, da escola pública, e Lia, da escola particular, tiveram sete aulas observadas e gravadas e quatro entrevistas (uma sobre as experiências pessoais e três referentes às aulas observadas). Diana ofereceu, ainda, um depoimento escrito sobre o incidente de incêndio na sala dos professores.

Vale ressaltar que essa diminuição do número de aulas observadas e entrevistas não incorreu em prejuízo para a coleta de dados. Ainda assim, obteve-se uma amostra significativa de experiências de ensino (194 páginas de transcrição de entrevistas, digitadas em espaçamento simples entre linhas), que geraram dados ricos e frutíferos, capazes de atender aos objetivos da pesquisa.

A TABELA 1 apresenta o período das observações de aulas e a TABELA 2 as datas e durações das entrevistas.

Professora	Março	Abril	Mai	Junho
Diana	19, 29	9, 16, 26	14, 28	4, 11
Maria	8, 15, 29	12, 26	3, 17	---
Lola	20, 22	3, 10, 24	15, 22	12, 19
Lia	20	3, 24	15, 22	5, 12

TABELA 1: Datas das observações das aulas

Professora	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Diana	29/02 46 min 41s	03/04 25 min 36 s	24/04 33 min 34 s	05/06 41 min 23 s	26/6 27 min 57 s
Maria	28/02 24 min 52 s	21/03 29 min 04 s	19/04 22 min 40 s	11/06 30 min	---
Lola	01/03 51 min 58 s	26/03 31 min 56 s	20/04 35 min 14 s	04/06 1h 35s	29/06 30 min 31 s
Lia	08/03 40 min	29/03 28 min 19 s	03/05 36 min 59 s	28/06 22 min 59 s	---

TABELA 2: Data e duração das entrevistas

3.5. Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados seguiu as seguintes etapas: a) transcrição de todas as entrevistas; b) categorização de experiências das professoras conforme o ‘Marco de Referência’ de Miccoli (2007c); c) teste de validação da codificação, seguindo instruções de Miccoli (1997); d) análise quantitativa das experiências, i.e., cálculos percentuais de recorrência de cada tipo de experiência para cada participante e elaboração de gráficos; e) análise qualitativa das experiências, tendo os gráficos como referência, buscando compreender a agência das professoras e a complexidade do ensino; f) análise das anotações de campo e g) triangulação dos resultados das análises das experiências, observações e anotações de campo.

Lieblich et al (1998, p. 2) pontuam que os dados são influenciados pela interação entrevistador-entrevistado, assim como por outros fatores contextuais. Essas dimensões e influências podem ser difíceis de serem detectadas em uma primeira leitura, por isso a análise exige um trabalho meticuloso de leitura e audição para que se obtenha uma compreensão que seja pertinente às questões propostas na pesquisa. Dessa forma, seguindo a sugestão dessas autoras, a interpretação levou em consideração a audição dialógica (Bakhtin, 1981) feita a partir de três vozes, pelo menos: 1) a voz do narrador, representada pela gravação ou texto; 2) o arcabouço teórico, que fornece os conceitos e ferramentas para interpretação e 3) um monitoramento reflexivo do ato de ler e interpretar (autoconsciência do processo de decisão de tirar conclusões do material). Portanto, a análise foi feita tendo em mente que o ouvidor ou leitor de uma história de vida entra em um processo interativo com a narrativa e se torna sensível à voz e aos sentidos de seu narrador (LIEBLICH et al, *ibid.*).

Esse processo começou com as transcrições das entrevistas. Ao ouvir e transcrever cada uma das entrevistas, uma primeira leitura e interpretação foram feitas e anotações foram sendo tomadas, tendo em vista as perguntas que norteiam esta investigação. Tão logo as transcrições iam sendo finalizadas, eu as enviava às participantes para que tivessem a oportunidade de ler e manifestar suas opiniões e, caso fosse de seu interesse, sugerir modificações. Ao final desse processo, todas elas assinaram um termo atestando que receberam as transcrições (Apêndice 9). Meu objetivo ao proporcionar acesso às transcrições foi, em primeiro lugar, manter uma

relação transparente com as participantes, baseada na confiança e segurança, mas também criar a oportunidade de reflexão ao lerem suas narrativas.

De posse das transcrições e já com uma pré-análise, passei para a codificação das experiências narradas tendo como referência Miccoli (2007c). Este trabalho seguiu os procedimentos de Miccoli (1997), que deram origem à categorização de experiências dos estudantes. Assim, diferentes ferramentas metodológicas foram utilizadas, quais sejam: gravação em vídeo das aulas, sessões de visionamento, entrevistas, observações e notas de campo; e professoras, assim como os estudantes de Miccoli (1997), narraram suas experiências de ensino a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula. Logo, os dados obtidos com esta investigação transcenderam as categorias e subcategorias já propostas⁵⁹.

Miccoli (2007c), como mencionado na justificativa deste trabalho, já antecipava a necessidade de refinamento e ampliação de sua categorização. Assim, em busca de categorias e subcategorias que contemplassem os dados elicitados neste trabalho, recorri à categorização dos estudantes (MICCOLI, 1997; 2007b, 2010), bem como ao ‘*Framework* para categorização de experiências de professores em educação continuada’ (ZOLNIER, 2011), uma vez que esse também se pauta em experiências de professores. Depois de sucessivas leituras e discussões⁶⁰, ajustes e ampliações à categorização sugerida por Miccoli (2007c) foram sendo feitos. Considerei ainda importante oferecer uma descrição detalhada de cada subcategoria, tanto para orientar as análises, quanto para pautar futuras pesquisas e estudos.

A seguir, apresento o ‘Marco de Referência para categorização de experiências de professores’, desenvolvido através do processo descrito acima:

⁵⁹ Vide QUADRO 1.

⁶⁰ Agradeço à Aparecida Zolnier, Climene Arruda, Laura Miccoli e Raquel Bambirra por me auxiliarem nesse processo.

Marco de Referência para categorização de experiências de professores
(adaptado por Miccoli & Vianini. In: MICCOLI, 2014, p. 63)

1. EXPERIÊNCIAS DIRETAS

1.1. Experiências Pedagógicas

Ped.1. Experiências com procedimentos de ensino em sala de aula (experiências sobre os procedimentos adotados pelo professor para o ensino em sala de aula).

Ped.2. Experiências relacionadas a material didático (como os professores lidam com materiais didáticos ou com a ausência deles).

Ped.3. Experiências relacionadas à integração das quatro habilidades (desenvolvimento das quatro habilidades em sala de aula; justificativas para a dificuldade em trabalhar com todas as habilidades).

Ped.4. Experiências com atividades em sala de aula (incluem referências a (1) percepções e avaliações sobre atividades desenvolvidas em sala de aula; (2) identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas no processo de lidar com as atividades em sala de aula)

Ped.5. Experiências relacionadas a novas tecnologias (uso ou importância do uso de novas tecnologias em sala de aula)

Ped.6. Experiências relativas à avaliação formal da aprendizagem (experiências que se referem a questões vivenciadas no momento da avaliação formal da aprendizagem, como provas, trabalhos e exercícios avaliativos).

Ped.7. Estratégias de ensino (estratégias utilizadas pelo professor para incrementar o ensino e auxiliar o aluno a atingir a meta de aprendizagem).

1.2. Experiências Sociais

Soc.1. Experiências enquanto professor (experiências que refletem como o professor percebe seu desempenho, enquanto professor, na relação com o aluno/ a turma).

Soc.2. Experiências relativas ao perfil do estudante/turma de estudantes de LI (experiências que se remetem à postura do aluno – ou da turma - frente ao ensino; perfil enquanto aprendiz de LI).

Soc.3. Experiências relativas à interação com estudantes/turma (experiências de interação de professores com estudantes/ turma; de estudantes entre si; ex.: dificuldades no processo de lidar com os alunos; indisciplina).

Soc.4. Estratégias sociais (como lidam com competição, críticas, como contornam as questões com os alunos).

1.3. Experiências Afetivas

Afe.1. Experiências de motivação, interesse e esforço (experiências que se remetem (1) à motivação, ou ausência dela, e interesse do professor no seu trabalho e (2) ao seu esforço para superar desafios do exercício profissional).

Afe. 2. Experiências de sentimento (sentimentos positivos e negativos que emergem da prática de ensino e/ou de demais circunstâncias de seu exercício profissional; ex.: frustração em lidar com a falta de motivação do aluno; satisfação com a atenção/reconhecimento por parte do aluno, etc.).

Afe.3. Estratégias afetivas (como lidam com os sentimentos que afloram na dinâmica da sala de aula e/ou de demais circunstâncias de seu exercício profissional).

2. EXPERIÊNCIAS INDIRETAS

2.1. Experiências Contextuais

Ctx.1. Experiências extrainstitucionais (experiências que se remetem ao contexto extrainstitucional; ex.: experiências que decorrem da política educacional brasileira).

Ctx.2. Experiências Institucionais (experiências sobre (1) a instituição onde os professores trabalham; ex.: espaço físico, proposta metodológica, etc. (2) interações e relações interpessoais externas à sala de aula (como professores interagem e se relacionam com (1) a direção/orientação/coordenação (relações de poder; sentimentos de acolhimento ou distanciamento; avaliação institucional); (2) outros professores e funcionários da escola; (3) com os pais dos alunos; (4) com alunos nos corredores, biblioteca, cantina etc.).

Ctx. 3. Experiências relativas à constituição da turma (referências às peculiaridades das turmas em escolas regulares: (1) turmas grandes ou pequenas; (2) turmas heterogêneas).

Ctx.4. Experiências relativas ao tempo (o tempo regula a atividade de sala de aula, sendo variável externa a ela, que influencia o ensino do professor, bem como o tempo do professor externo à sala de aula que impacta diretamente o seu fazer).

Ctx.5. Experiências relativas à língua estrangeira (experiências que envolvem cada professor e sua relação com a língua estrangeira; seu contato (ou falta de contato) com ela; o que eles fazem para se manter em contato com a língua estrangeira).

Ctx.6. Experiências decorrentes da pesquisa (experiências que decorrem da influência do pesquisador no contexto e da participação do professor, como colaborador, na pesquisa.).

2.2. Experiências Conceptuais

Cpt.1. Concepções sobre o ensino na escola regular (crenças sobre o ensino de inglês que se transformam em teorias da prática; ex.: é impossível o ensino comunicativo em sala de aula; é impossível o uso de inglês em sala de aula).

Cpt.2. Concepções sobre aprendizagem de inglês na escola regular (crenças sobre a aprendizagem de inglês; ex.: para aprender inglês é preciso áudio e vídeo; alunos iniciantes são mais motivados; alunos mais proficientes têm que ser separados; para aprender é preciso silêncio e concentração).

Cpt.3. Concepções sobre o papel do estudante (crenças sobre o papel do estudante; ex.: aluno tem que dedicar; aluno tem que respeitar o professor, etc.).

Cpt.4. Concepções sobre o papel do professor (crenças sobre o papel do professor em sala de aula; ex.: professor tem que ser amigo, professor tem que ter pulso em sala de aula).

Cpt.5. Concepções sobre o status do professor de inglês/da profissão (professor é desvalorizado; professor de inglês não é respeitado pela escola).

Cpt.6. Ressignificação de concepções (quando o professor repensa uma crença e modifica sua prática).

2.3. Experiências Pessoais

Pes.1. Experiências relativas ao nível socioeconômico (nível socioeconômico e relações com o processo de ensino).

Pes.2. Experiências anteriores (experiências acontecidas em momentos anteriores à experiência atual em sala de aula. Incluem quaisquer tipos de experiências anteriores que afetam a prática pedagógica atual).

Pes.3. Experiências atuais (experiências que expressam relações entre vida pessoal e ensino/trabalho).

Pes.4. Experiências de identidade (como as participantes se veem; com o que e quem se identificam; autopercepção/autoconhecimento).

Pes.5. Ressignificação de experiências (modificações na prática a partir de experiências vividas e/ou de reflexão).

2.4. Experiências Futuras

Fut.1. Intenções (planos de ação).

Fut.2. Vontades (referência a algo desejável).

Fut.3. Necessidades (identificação de área que merece atenção: fluência, comportamentos, sentimentos, além de necessidades de ordem prática como comer, ter lazer, morar em casa própria etc.).

Fut.4. Vislumbres (metas mais distantes; visões/sonhos; algo impossível de ser atingido no momento e contexto atuais).

Nas experiências diretas, as *Experiências Pedagógicas* se referem às decisões sobre o ensino de língua inglesa em sala de aula. As *Experiências Sociais* abarcam as descrições sobre a interação com e entre estudantes em sala de aula. Já as *Experiências Afetivas* agregam referências a sentimentos e emoções, de professores e estudantes, que afloram na sala de aula. Nas experiências indiretas, as *Experiências Contextuais* trazem relatos sobre o contexto macro (extrainstitucional) e micro (escola e sala de aula) de atuação docente, bem como as interações e relações estabelecidas nesse contexto. As *Experiências Conceptuais* trazem as referências dos professores a crenças ou teorias oriundas de sua prática. As *Experiências Pessoais* incluem os relatos sobre a) o nível socioeconômico pessoal e dos alunos com os quais os professores convivem; b) as experiências de ensino já vividas; c) a vida pessoal fora da sala de aula; d) o modo como se veem e se descrevem; e) as ‘novas’ experiências, que emergem de reflexão, realimentando seu sistema de experiências. Finalmente, as *Experiências Futuras* se referem a aspectos pedagógicos, sociais ou afetivos que ainda precisam ser trabalhados ou alcançados.

Em relação à categorização proposta por Miccoli (2007c)⁶¹, nas *Experiências Pedagógicas*, a primeira subcategoria teve sua denominação alterada de *Ped. 1. Abordagem ao Ensino de Inglês*, considerada abrangente, para *Ped. 1. Experiências com Procedimentos de Ensino*, focalizando os procedimentos adotados pelo professor para o ensino de inglês em sala de aula. Duas novas subcategorias foram acrescentadas às *Experiências Pedagógicas*: *Ped. 4. Experiências com Atividades em Sala de Aula*, para abranger as percepções sobre as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula e *Ped. 7. Estratégias de Ensino*, para descrever as estratégias utilizadas pelo professor para incrementar o ensino e auxiliar o aluno a atingir a meta de aprendizagem. As demais subcategorias sofreram pequenos ajustes em sua denominação de forma a evitar ambiguidades, como as relativas à avaliação da aprendizagem (*Ped. 6*), onde se acrescentou o adjetivo ‘formal’ à avaliação para esclarecer que se referem a questões vivenciadas no momento da avaliação formal da aprendizagem, como provas, trabalhos

⁶¹ Vide QUADRO 01.

e exercícios avaliativos, e não à avaliação do professor sobre aprendizagem dos alunos, por exemplo.

Procedimento similar ocorreu com as *Experiências Sociais*. A subcategoria *Soc. 1. Experiências no papel de professor* foi renomeada como *Ped. 1. Experiências enquanto professor* para evitar conflito com as *Experiências Conceptuais* referentes ao papel do professor, que serão apresentadas posteriormente. Também para fins de elucidação, a subcategoria *Soc. 2. Descrição do Estudante de LI* passou a ser chamada de *Soc. 2. Experiências relativas ao perfil do estudante/turma de estudantes de LI*. Além disso, as subcategorias *Soc. 3. Experiências na interação com estudantes* e *Soc. 4. Experiências com indisciplina na sala de aula* estavam se sobrepondo, uma vez que a indisciplina é parte da interação com/entre estudantes. Assim, esta última subcategoria foi eliminada. Também nas *Experiências Sociais*, foi criada uma subcategoria de estratégias: *Ped. 5. Estratégias Sociais*, que descrevem como professores lidam com competição, críticas; como contornam as questões com os alunos.

Nas *Experiências Afetivas*, a subcategoria *Afe. 2. Experiências de Frustração* foi substituída por uma mais abrangente: *Afe. 2. Experiências de Sentimentos*, uma vez que diversos outros sentimentos afloram na prática docente. Como nas demais categorias, as afetivas também receberam uma subcategoria de estratégias: *Afe. 3. Estratégias Afetivas*, que descrevem como professores lidam com os sentimentos que emergem na dinâmica da sala de aula e/ou de demais circunstâncias de seu exercício profissional.

Passando às *Experiências Indiretas*, nas *Experiências Contextuais* na descrição da subcategoria de *Experiências Institucionais (Ctx. 2)*, além de referências sobre a instituição onde os professores trabalham, foram acrescentadas referências a interações e relações interpessoais externas à sala de aula. As subcategorias relativas às turmas grandes e turmas heterogêneas foram agrupadas em uma só categoria: *Ctx. 3 Experiências relativas à constituição da turma*, reunindo as alusões às peculiaridades das turmas em escolas regulares. Duas subcategorias foram criadas: *Ctx. 5. Experiências relativas à Língua Estrangeira*, que envolvem as experiências de cada professor e sua relação com a língua estrangeira, seu contato (ou falta de contato) com ela e *Ctx. 6. Experiências decorrentes da pesquisa*, que decorrem da influência do pesquisador no contexto e da participação do professor, como colaborador, na pesquisa

As *Experiências Conceptuais* estavam organizadas em temas descritivos, que foram realinhados em subcategorias de análise. Assim, foram criadas as seis

subcategorias, a saber: *Cpt.1. Concepções sobre o ensino de LI na escola regular* (crenças sobre o ensino de LI que se transformam em teorias da prática); *Cpt.2. Concepções sobre aprendizagem de LI na escola regular* (crenças sobre a aprendizagem de LI); *Cpt.3. Concepções sobre o papel do estudante* (crenças sobre o papel do estudante de LI); *Cpt.4. Concepções sobre o papel do professor* (crenças sobre o papel do professor em sala de aula); *Cpt.5. Concepções sobre o status do professor de inglês/da profissão* e *Cpt.6. Ressignificação de concepções* (quando o professor repensa uma crença e modifica sua prática).

As categorias de *Experiências Pessoais* e *Futuras*, não contempladas na primeira versão, passaram a integrar o ‘Marco de Referência de Experiências de Professores’. As subcategorias desses dois domínios partiram de Zolnier (2011), com exceção da subcategoria *Pes. 5. Ressignificação de experiências*, criada para descrever modificações na prática a partir de experiências vividas e/ou de reflexão. No domínio das *Experiências Futuras*, a palavra ‘desejos’, na subcategoria *Fut. 4*, foi substituída por ‘vislumbres’, de modo a se distanciar da subcategoria relativa às ‘vontades’ (*Fut. 2*).

Uma ressalva precisa ser feita no que diz respeito às experiências conceituais. Devido à natureza não interventiva da pesquisa, na análise das entrevistas não houve dados expressivos que representassem a subcategoria 7 - Ressignificação de Concepções. Apesar das sessões de visionamento e subsequentes entrevistas fomentarem momentos de autoquestionamento e reflexão, intervenções metodológicas por meio de sessões colaborativas, que normalmente integram o processo de ressignificação de concepções (ARRUDA, 2008), extrapolavam os objetivos deste trabalho. Ainda assim, esta subcategoria foi mantida como uma possibilidade plausível em outros contextos de pesquisa.

Com o marco de referência estabelecido, retomei as entrevistas, refazendo todas as codificações, tendo agora como base as descrições de cada subcategoria. Cada categoria de experiência foi marcada com uma cor diferente para facilitar sua identificação e quantificação.

A seguir, apresento uma amostra de como foram feitas as codificações, ilustrando a identificação de experiências contextuais, sociais e pedagógicas:

CAROL: E seu primeiro momento, assim, na sala de aula, lá? Como você percebe os alunos?

DIANA: *Lá é muito heterogêneo. Tem uns alunos que sabem demais, mesmo não fazendo curso, e tem aqueles que não sabem realmente nada. Isso que é*

complicado. Porque eu não sei como que eu trabalho isso ainda. CTX. 3. Constituição da turma/ Heterogeneidade Porque eu já falei isso com os alunos 'gente, me perdoem aqueles que sabem, mas eu tenho que seguir o programa'. SOC. 3. Interação com estudantes/ CTX. 2. Institucionais Porque tem aqueles que não fazem curso ou não gostam mesmo do inglês, mas querem tirar boa nota... CTX. 3 Então, assim, eu tenho que equilibrar as coisas, eu estou criando umas estratégias, pra poder facilitar um pouquinho, pra não aborrecer quem sabe. PED. 7. Estratégias de Ensino

Terminadas as codificações, prossegui com o teste de confiabilidade, conforme Miccoli (1997). Selecionei 10% do material, aleatoriamente, marquei as experiências com cores aleatórias e, finalmente, enviei o material a uma colega que, gentilmente, aceitou o trabalho de codificá-las segundo o marco de referência proposto. A escolha dessa colega se baseou no fato de que ela já era familiarizada com o processo de categorização, tendo desenvolvido trabalho com experiências de professores.

Seguindo os passos de Miccoli (1997), estabeleci que na codificação feita por mim e por minha leitora, a meta de acordo deveria ser de 80%, considerando como acordo a codificação que coincidissem em termos de categoria de experiência, mesmo que houvesse divergência na subcategoria. Entre os 223 excertos classificados pela colega, obtivemos 199 coincidências, ou seja, 89%. Os desacordos foram discutidos e pequenos ajustes ao marco de referência foram novamente efetivados, a fim de, essencialmente, evitar sobreposição de categorias e/ou subcategorias. Cumpre ressaltar que, como se evidencia na amostra acima, um mesmo excerto pode conter mais de uma experiência. O marco de referência, como já dito, é uma representação didática e o critério de análise deve privilegiar o que está em maior evidência. Assim, o teste de confiabilidade não se prestou apenas a garantir o cunho científico da pesquisa e/ou do marco de referência. Muito além disso, foi um processo rico de discussão e reflexão na tentativa de compreender o que envolve a ação docente em sala de aula.

Além da confiabilidade interexaminador, descrita acima, também realizei a confiabilidade intraexaminador, seguindo as orientações de Miccoli (1997), que consiste na realização de codificações das experiências, pelo próprio pesquisador, em momentos diferentes, para garantir a estabilidade e consistência da categorização. Concluído o processo de confiabilidade interexaminador, retomei, mais uma vez, as codificações, fazendo os ajustes necessários. Depois de uma semana, retomei as narrativas das professoras, refazendo a codificação de modo a aferir o grau de afinidade entre a primeira e a segunda versão. Satisfeita com resultado, passei para a quantificação das experiências.

A análise quantitativa se fez necessária por dois motivos. Primeiramente, para uma reformulação justa e sólida da categorização proposta por Miccoli (2007c), julguei necessário seguir os procedimentos que deram origem às categorias de experiências (MICCOLI, 1997), que incluem análise quantitativa. Em segundo lugar, a análise quantitativa possibilita uma amostra visual, por meio de gráficos, das experiências das professoras, facilitando não só a apresentação de resultados, como também a interpretação dos dados. Acima de tudo, a análise quantitativa facilita a identificação de padrões recorrentes, sendo um recurso interessante para análises comparativas.

A análise qualitativa focalizou o sistema agentivo de cada uma das professoras. Para tal, relacionou-se a natureza das experiências das professoras à natureza situada da agência, em seus quatro domínios documentados, i.e., contextualmente, interpessoalmente, intrapessoalmente e temporalmente (MERCER, 2012). Esses domínios foram relacionados às categorias e subcategorias de experiências do ‘Marco de Referência’ da seguinte forma: 1) o domínio contextual abarca as experiências pedagógicas (como o ensino acontece em um determinado contexto), as experiências contextuais (a instituição e suas particularidades; contexto extrainstitucional) e as experiências pessoais que descrevem aspectos da vida do professor e suas relações com sua prática (nível socioeconômico e experiências atuais); 2) o domínio interpessoal inclui as experiências sociais (interação com estudantes em sala de aula) e experiências institucionais que descrevem interações externas à sala de aula; 3) o domínio intrapessoal agrega as experiências afetivas (sentimentos que afloram na dinâmica da sala de aula), as experiências conceituais (crenças ou teorias oriundas da prática, formação ou experiência como (ex)estudante) e as experiências pessoais referentes ao modo como as professoras se veem (identidade, personalidade, autopercepção); 4) o domínio temporal inclui as experiências passadas (enquanto estudantes e professoras de inglês) e experiências futuras (projeções em relação à prática). Essa análise procurou identificar os elementos constitutivos do sistema agentivo das professoras, buscando compreender a inter-relação entre esses elementos e o modo como as decisões e ações das professoras são mediadas em sala de aula, tendo como aporte o referencial teórico que sustenta este trabalho.

Neste capítulo, apresentei a metodologia que guiou o andamento desta pesquisa. O estudo de caso foi apresentado como formato de pesquisa adequado aos objetivos almejados e a narrativa como ferramenta metodológica capaz de capturar a

complexidade da experiência. O contexto, os participantes da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados foram delineados, assim como os procedimentos seguidos para a análise dos dados.

No próximo capítulo, apresento os resultados das análises das experiências das professoras em sala de aula.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresento, por intermédio dos resultados quantitativos, o ‘Marco de Referência de Experiências de Professores’, buscando demonstrar como as categorias, e suas respectivas subcategorias, refletem diferentes dimensões que se imbricam no ensinar e ajudam a explicar a ação docente em sala de aula. Em seguida, por meio de análises qualitativas, apresento e discuto a natureza situada da agência das professoras, focalizando os elementos que se destacaram em seus sistemas agentivos, bem como suas relações com suas práticas pedagógicas.

4.1. As várias dimensões do ensinar

A partir da categorização das experiências identificadas nas narrativas das professoras foram elaborados gráficos de forma a apresentar resultados quantitativos que ilustram as diferentes categorias e subcategorias do ‘Marco de Referência de Experiências de Professores’. Esta primeira análise dos dados apresenta uma quantificação das experiências das professoras, discutindo elementos de destaque nos resultados de forma a traçar um panorama do ensino nas instituições. Para tal, buscamos pontos de convergência e divergência em uma mesma instituição, assim como em contextos educacionais distintos. Além disso, faz-se uma interlocução com os resultados obtidos por MICCOLI (2007c) e com outros estudos da área de formação de professores de LE na Linguística Aplicada.

Serão apresentados, inicialmente, os dados das professoras da escola pública, seguidos pelos dados das professoras da escola particular.

4.1.1. Experiências de Ensino na Escola Pública

Diana e Maria

Nas cinco entrevistas e um depoimento de Diana, houve um total de 728 (setecentas e vinte e oito) experiências categorizadas. Dentre essas, 411 (quatrocentas e onze) se referiam a experiências diretas e 317 (trezentas e dezessete) a experiências

indiretas. Maria concedeu uma entrevista a menos que Diana. Assim, em suas narrativas, houve um total de 329 (trezentas e vinte e nove) experiências categorizadas, sendo 172 (cento e setenta e duas) de natureza direta e 157 (cento e cinquenta e sete) de natureza indireta. Os GRÁFICOS 1 e 2 trazem, em porcentagens, a frequência das experiências de ensino relatadas por Diana e Maria:



GRÁFICO 1- Experiências de ensino: Diana



GRÁFICO 2- Experiências de Ensino: Maria

Em função da orientação dada às entrevistas, priorizando a descrição dos acontecimentos vivenciados em sala de aula, há convergências quanto ao número de referências a experiências pedagógicas (21% Diana e 24% Maria) e sociais (22% Diana e 18% Maria) nos depoimentos das professoras. Os números também convergem quanto às experiências contextuais (Diana 14% e Maria 12%), futuras (Diana 11% e Maria 9%) e pessoais (Diana 8% e Maria 9%). As experiências conceituais se destacam nos depoimentos de Maria (19%), sendo bem menos frequentes nos relatos de Diana (9%). Já as experiências afetivas são mais frequentes para Diana (15%) do que para Maria (9%).

Passamos, a seguir, à análise detalhada dos dados por categoria de experiências. Os gráficos 3 e 4 apresentam, respectivamente, a frequência das experiências categorizadas conforme as subcategorias pedagógicas de Diana e Maria.

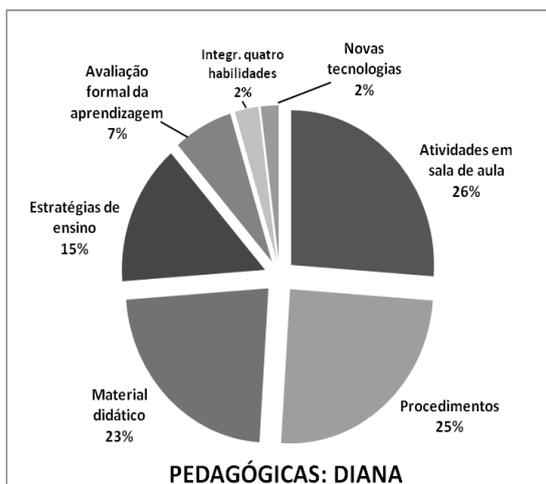


GRÁFICO 3- Experiências Pedagógicas: Diana

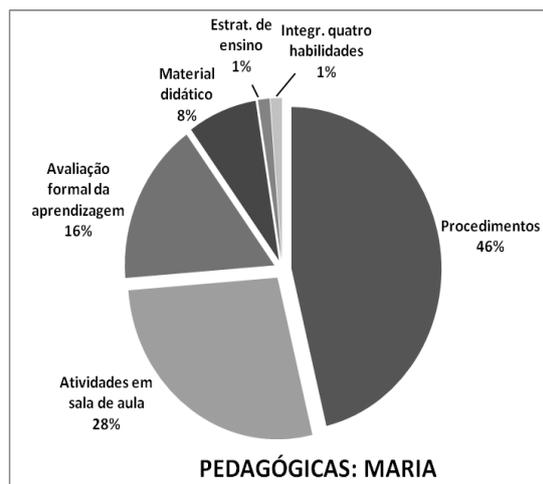


GRÁFICO 4- Experiências Pedagógicas: Maria

Nas *Experiências Pedagógicas* de Diana e Maria há convergência em relação à frequência de experiências relativas às atividades em sala de aula (Diana 26% e Maria 28%). As experiências sobre procedimentos de ensino são bem mais frequentes para Maria (46%) do que para Diana (25%). Já a frequência de experiências relativas a material didático é bem mais significativa nos relatos de Diana (23%) do que nos de Maria (8%), assim como as estratégias de ensino (Diana 15% e Maria 1%). Também converge a pouca referência à integração das quatro habilidades (Diana 2% e Maria 1%) e às novas tecnologias (Diana 2%), que, nos depoimentos de Maria é nula.

Essas experiências proporcionam uma noção de como o ensino de inglês acontece em sala de aula. Apesar das peculiaridades de cada uma, o ensino de Diana e Maria, revelado, principalmente, pelas experiências com procedimentos (Diana 25% e Maria 46%) e atividades em sala de aula (Diana 25% e Maria 28%), está em consonância com os resultados de Miccoli (2007c), ou seja, se mostra marcadamente centrado no professor, por meio de uma abordagem tradicional que tem como base o ensino de gramática e vocabulário de LI. Além disso, como apontado por Miccoli (ibid.), apesar de manter a abordagem tradicional, na escola pública, onde, normalmente, há mais autonomia, surgem tentativas de ensino mais comunicativo, o que, no caso de Diana, se manifesta pelas atividades de compreensão oral e, de Maria, nas tentativas de se trabalhar a oralidade através de exercícios de repetição e ditados.

Também em conformidade com os resultados de Miccoli (2007c, p. 55), a questão do material didático (Diana 23% e Maria 8%) representa um desafio para as professoras seja porque, quando ele existe, não atende a todas as suas expectativas ou,

quando não existe, o professor acaba optando por passar a matéria no quadro para que o caderno se transforme no material utilizado.

A influência do livro didático na prática pedagógica de inglês é discutida por Xavier & Urio (2006, p. 29). Os resultados da pesquisa conduzida por elas apontam que o livro didático não satisfaz plenamente as expectativas de professores. Corroborando as reclamações de Diana e Maria, as insatisfações documentadas pelas pesquisadoras dizem respeito à

qualidade dos textos, geralmente distantes da realidade dos alunos, desatualizados e pouco atrativos; à apresentação/organização do conteúdo instrucional, que geralmente se estrutura da mesma forma ao longo das unidades; à abordagem de aprender subjacente, caracterizada por excessos ou pela pouca gramática apresentada (i.e. muitas exceções, muitas regras gramaticais, pouca ênfase na ortografia, explicações fracas e superficiais) e à falta de exercícios motivadores e mais envolventes cognitivamente (i.e. muitos exercícios mecânicos, ausência de atividades mais dinâmicas) (XAVIER & URIO, 2006, p. 49)

As experiências das professoras relativas à avaliação formal da aprendizagem (Diana 7% e Maria 16%) assemelham-se aos resultados de Miccoli (2007c), segundo os quais a avaliação é utilizada como forma de garantir a participação dos alunos. A avaliação como instrumento de exercício de poder é documentada por Afonso (2000). Nesta perspectiva a nota é utilizada para premiar ou castigar, favorecendo uma cultura de avaliação no ensino, que tem a prova como um fim da aprendizagem. Porto e Miccoli (2007) destacam que a dificuldade em avaliar se estende a diferentes contextos, inclusive o universitário. Segundo elas, “a reclamação de professores sobre estudantes que só pensam na nota é reforçada pelos professores à medida que os resultados são utilizados para pouco mais que o atendimento a um requerimento institucional que, por sua vez, atende à legislação educacional” (PORTO & MICCOLI, 2007, p. 39).

A restrita referência a experiências de integração das quatro habilidades (Diana 2% e Maria 1%), bem como ao uso de novas tecnologias (Diana 2% e Maria 0%), nos depoimentos de ambas as professoras, se justifica pelo ensino centrado, essencialmente, na gramática e vocabulário, o que também converge com os resultados obtidos por Miccoli (2007c). Em suas palavras, “a dificuldade de se trabalhar as quatro habilidades é uma experiência comum aos professores, que não conseguem, principalmente, implementar atividades para o desenvolvimento das habilidades de escuta e fala adequadas ao número de alunos em sala de aula” (MICCOLI, 2007c, p. 56). Dessa

forma, “integrar as quatro habilidades é uma experiência que desafia o professor por ser quase inexistente, mas sabidamente desejável” (MICCOLI, 2007c, p. 56-57).

As *Experiências Sociais* nos permitem conhecer quem eram os alunos com os quais as professoras trabalhavam, como elas lidavam com esses aprendizes e como percebiam seu papéis, enquanto professoras, na relação com os estudantes. Os GRÁFICOS 5 e 6 ilustram a frequência das experiências sociais identificadas, respectivamente, nas narrativas de Diana e Maria.

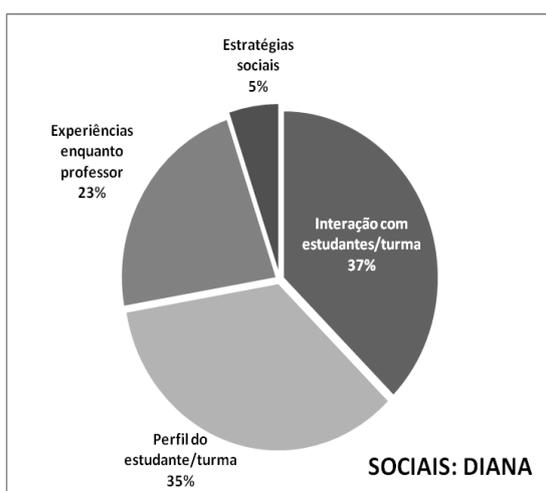


GRÁFICO 5- Experiências Sociais: Diana

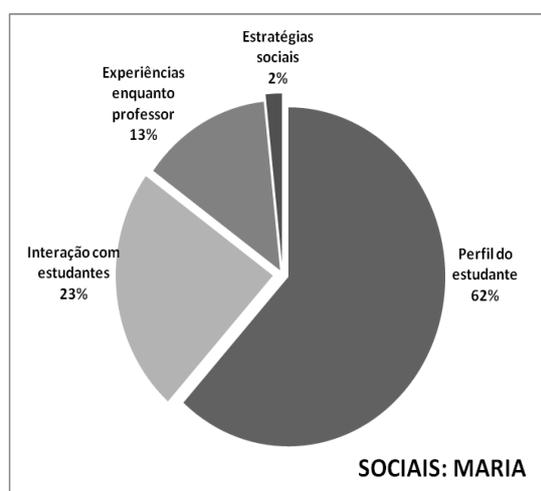


GRÁFICO 6- Experiências Sociais: Maria

A maior parte das experiências sociais de Maria se concentram no perfil do estudantes (62%), enquanto que as de Diana se dividem entre essas (35%) e às relativas à interação com os estudantes/turma (37%), que são menos frequentes nos depoimentos de Maria (23%). As experiências enquanto professor também são mais representativas para Diana (23%) do que para Maria (13%). Dentre as experiências sociais, há convergência de resultados apenas na pequena referência às estratégias sociais (Diana 5% e Maria 2%).

Diana e Maria descrevem seus alunos como aprendizes com muitas dificuldades em termos de vocabulário e gramática, por vezes desinteressados e indisciplinados. Esses resultados somam-se aos já documentados por Miccoli (2007c, p. 65), segundo a qual “independentemente do que cause a indisciplina, os relatos são recorrentes em salas de aula de LI”. Lima (2009), por exemplo, documentou a relação entre indisciplina e aprendizagem em um curso livre de inglês, confirmando que não há contexto educacional livre de problemas e conflitos interacionais. Novais (2012), investiga como os sujeitos – docentes, alunos e funcionários técnico-administrativos - do contexto

escolar constroem discursivamente o conceito de (in)disciplina e afirma que “enquanto o discurso pedagógico da escola ecoa a voz de vanguarda, o discurso disciplinar é tradicional (...)” (NOVAIS, 2012, p. 262).

Assim como muitos outros professores, Diana e Maria também não sabem como lidar com o problema, haja vista a pouca referência a estratégias sociais (Diana 5% e Maria 2%).

A dimensão *Afetiva* evidencia que o ensino em sala de aula é impregnado de emoções. As relações diárias estabelecidas em sala de aula, assim como as demais circunstâncias do exercício profissional, suscitam inúmeros sentimentos e influenciam a motivação e interesse do professor em seu trabalho. Os gráficos 7 e 8 trazem a frequência das várias manifestações de experiências afetivas dessas professoras.

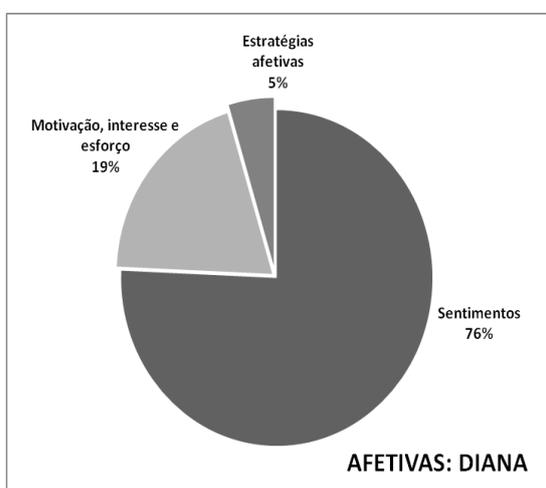


GRÁFICO 7- Experiências Afetivas: Diana

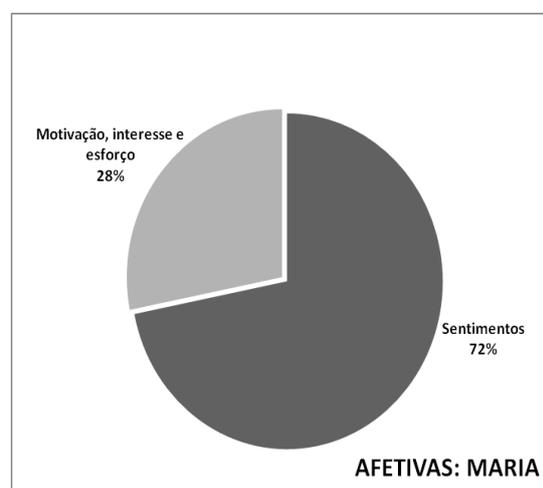


GRÁFICO 8- Experiências Afetivas: Maria

As experiências de sentimentos concentram quase a totalidade de porcentagem de experiências afetivas nos depoimentos de Diana (76%) e Maria (72%). Já as experiências de motivação, interesse e esforço são mais frequentes para Maria (28%) do que para Diana (19%). Converte-se a pequena referência a estratégias afetivas (Diana 5%), que, nos relatos de Maria, é inexistente.

Os sentimentos mais relatados por Diana, principalmente, e Maria são os de frustração em lidar com a falta de motivação do aluno e com a impossibilidade de mudar determinadas circunstâncias de seu contexto de trabalho. Há também, em menor número, referência a sentimentos positivos, que emergem da participação dos estudantes e/ou de seu reconhecimento ao trabalho docente.

Em relação à motivação das professoras para superar os desafios do exercício profissional, os resultados corroboram os de Miccoli (2007, p. 67). Em sua análise, ela

observa que os professores, apesar de nem sempre contarem com condições condutivas a uma tranquilidade no exercício profissional, buscam fazer sempre o que podem. Diana e Maria procuravam fazer o seu melhor em sala de aula, dentro de suas capacidades e possibilidades.

Passando às Experiências Indiretas, as *Experiências Contextuais*, proporcionam uma visão dos elementos contextuais, no âmbito macro (extrainstitucional) e micro (institucional), que influenciam o agir docente. Os GRÁFICOS 9 e 10 ilustram as porcentagens de relatos referentes às subcategorias de Experiências Contextuais presentes nas narrativas de Diana e Maria:

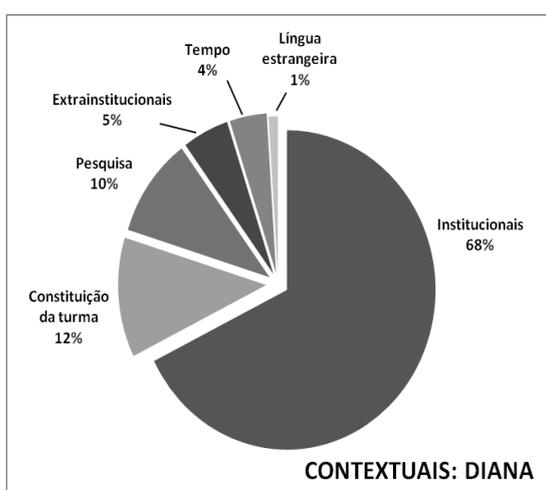


GRÁFICO 9- Experiências Contextuais: Diana

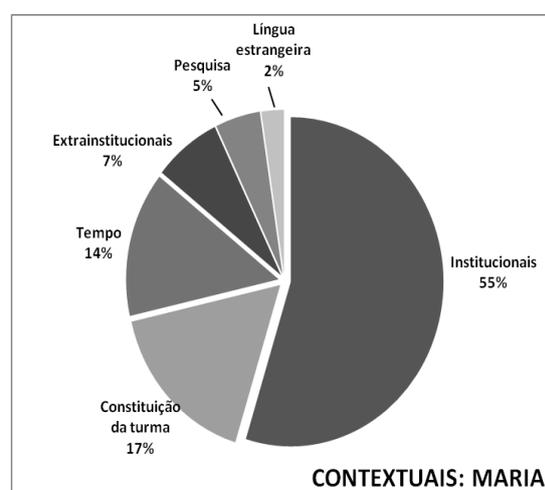


GRÁFICO 10- Experiências Contextuais: Maria

Referências às experiências institucionais predominam nas narrativas de ambas (Diana 68% e Maria 55%), destacando-se nos relatos de Diana. A porcentagem de experiências relativas ao tempo é mais expressiva nos dados de Maria (14%) do que nos de Diana (4%), assim como as experiências referentes à constituição da turma (Maria 17% e Diana 12%). O contrário acontece com as experiências relativas à participação na pesquisa, mais frequentes para Diana (10%) do que para Maria (5%). Convergem as porcentagens de experiências relativas ao contexto extrainstitucional (Diana 5% e Maria 7%) e à língua estrangeira (Diana 1% e Maria 2%).

A porcentagem de experiências institucionais entre as Experiências Contextuais é expressiva (Diana 68% e Maria 55%) porque esta subcategoria inclui não só referências a características da instituição, mas também às relações que lá se estabelecem, seja com a direção, colegas, alunos ou seus pais.

Em relação ao trabalho de Miccoli (2007c), os resultados convergem na dificuldade das professoras em lidar com peculiaridades das turmas, como a

heterogeneidade e o grande número de alunos. Assim como os professores da pesquisa de Miccoli (ibid.), elas não conseguem aceitar essas características como normas, e não exceções.

As experiências de Diana e Maria em relação ao tempo (4% e 14%, respectivamente) também corroboram os resultados de Miccoli (2007c, p. 77), cujos relatos evidenciam um tempo de aulas insuficiente para que se atinjam os objetivos de ensino, sempre muito ambiciosos frente ao tempo real na sala de aula.

Da mesma forma, as experiências extrainstitucionais revelam, como apontado por Miccoli (2007c, p. 71), a discrepância entre as políticas públicas e a realidade vivenciada nas escolas, que não valorizam o ensino de LI, fazendo com que “professores tenham que lembrar a si mesmos o papel que cumprem ao ensinar LI e aos seus alunos a importância do ensino de LI na sociedade atual” (MICCOLI, 2007c, p. 71). Esses resultados corroboram, também, Araujo de Oliveira (2009), que, conforme mencionado no Capítulo 2, discute o distanciamento entre a legislação e a realidade do ensino de línguas nas escolas públicas.

As *Experiências Conceptuais* contêm as referências a concepções que fundamentam a prática docente e que, normalmente, resultam de experiências anteriores ou refletem padrões de comportamento em salas de aula de LI. Os GRÁFICOS 11 e 12 delineiam as subcategorias de Experiências Conceptuais de Diana e Maria, respectivamente:

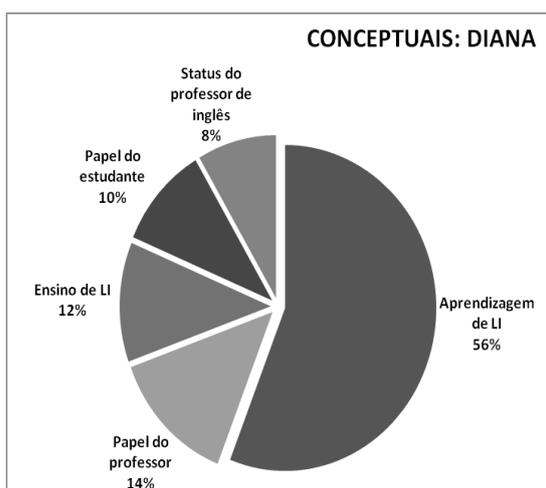


GRÁFICO 11- Experiências Conceptuais: Diana

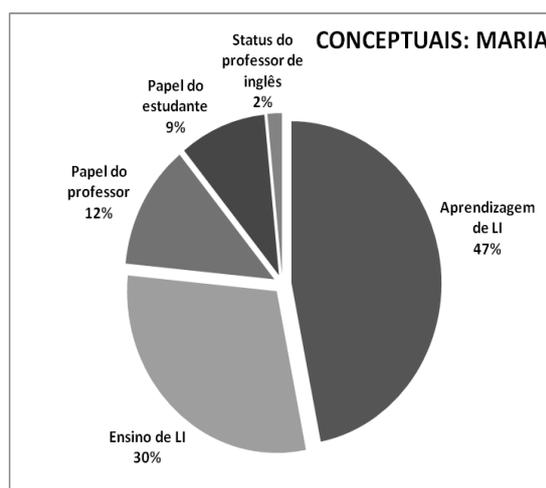


GRÁFICO 12- Experiências Conceptuais: Maria

Concepções de aprendizagem agregam a maior porcentagem entre as Experiências Conceptuais de Diana (56%) e Maria (47%). As concepções referentes ao ensino de LI são bem mais expressivas nos dados de Maria (30%) do que nos de Diana

(12%). Os números convergem nas concepções acerca do papel do professor (Diana 14% e Maria 12%) e do estudante (Diana 10% e Maria 9%). Já as relativas ao status do professor seguem o caminho oposto, sendo mais presentes nos depoimentos de Diana (8%) do que nos de Maria (2%). Como já mencionado no item 3.5, referente aos procedimentos de análise de dados, a identificação de ressignificação de concepções extrapola os objetivos deste estudo.

As concepções de aprendizagem documentadas nas narrativas de Diana e Maria condizem com as elencadas por Miccoli (2007c), quais sejam: “alunos iniciantes são mais motivados”; “alunos mais proficientes têm que ser separados”. Além dessas, várias outras crenças foram identificadas, dentre as quais destaco: “os alunos não têm conhecimento suficiente para acompanhar as aulas/desenvolver determinadas atividades”, “aluno de escola regular aprende mais devagar”, “os alunos só se engajam em atividades nas quais serão avaliados”, “para aprender inglês tem que participar da aula”, “fracasso na aprendizagem está relacionado ao desinteresse do aluno”, “boas notas nas provas é sinal de aprendizagem”, “a participação ativa dos pais garante um aluno mais disciplinado”, “adolescência é um período de turbulência”, “para aprender é preciso silêncio e concentração”.

Outros estudos apontam crenças similares a essas. A crença de que os estudantes não dispõem de vocabulário suficiente ou de que são incapazes de compreender determinadas atividades condiz com o documentado pelo estudo de Moreira (2000 apud Barcelos, 2007, p. 42), segundo a qual professores não acreditam que os aprendizes sejam capazes de apresentar bons rendimentos e, assim, estruturam o curso com base em tarefas de baixo nível de dificuldade. Na mesma direção, Coelho (2005) fala de um ciclo vicioso que se instaura em sala de aula: os professores não ensinam coisas mais difíceis porque acreditam que os alunos não estão interessados; os alunos, por sua vez, não mostram interesse nem motivação. Isso reforça a crença inicial do professor e alimenta sua prática.

As concepções de Diana e Maria sobre ensino também coincidem com as documentadas por Miccoli (2007c) através, principalmente, da asserção: “é difícil o uso de LI em sala de aula”. A crença de que “é impossível o ensino comunicativo em sala de aula” é parcialmente contestada pelas professoras por considerarem ser possível ensinar de forma comunicativa na escola regular, apesar de ser algo difícil de ser concretizado. Várias outras crenças de ensino emergiram das narrativas das professoras, por exemplo:

“é quase impossível trabalhar as quatro habilidades com turmas grandes”, “é mais fácil trabalhar oralidade com um número reduzido de alunos”, “ensino de gramática está ultrapassado”, “ensino efetivo depende do professor”, “ensino efetivo envolve conhecer as particularidades dos alunos”, “atividades diferenciadas, como as de escuta, dispersam a atenção dos alunos e geram conversa e tumulto”.

Algumas dessas crenças estão documentadas em outros estudos da área. A crença de que ensino efetivo está atrelado a número reduzido de alunos, por exemplo, é documentada no trabalho Andrade (2004). Já o grande número de alunos é destacado como um empecilho a um ensino comunicativo nos trabalhos de Reynaldi (1998) e Zolnier (2010). Além disso, de acordo com Barcelos (2007, p. 40), conflitos existentes entre crenças e ações são documentados em vários trabalhos no contexto brasileiro (GIMENEZ, 1994; BARCELOS, 1995; CUSTÓDIO, 2001; MALÁTER, 1998).

As crenças sobre o papel do professor se baseiam nas relações desenvolvidas com os estudantes em sala de aula, e também a outras crenças, como as de ensino e indisciplina. São exemplos de crenças sobre o papel do professor: “professor tem que ser amigo”, “professor tem que ter pulso/manter a disciplina em sala de aula/ impor respeito”, “professor tem que dar o seu melhor em sala de aula”, “professor é responsável pela aprendizagem do aluno”. Crenças sobre o papel do professor é o tema da pesquisa de Caldas (2008), a qual descreve trabalhos que investigam as crenças de professores a respeito de seu papel, bem como de alunos a respeito do papel do professor. Dentre as crenças documentadas nesta pesquisa, a crença de que o professor é responsável pela aprendizagem é também documentada por Caldas e corroborada, segundo a pesquisadora, em outros estudos (BARCELOS, 2005; SILVA, 2006). Além dessa, a crença de que o professor é responsável por impor regras e limite é documentada por Novais (2012).

As concepções sobre o papel do aluno trazem, por outro lado, as expectativas em relação aos comportamentos, posicionamentos e características desejáveis nos estudantes. Assim, se expressam por meio das seguintes afirmações: “aluno tem que respeitar o professor”, “aluno tem que se dedicar/ tem que ter compromisso com sua própria aprendizagem”, “aluno só pode reclamar quando tem conhecimento da matéria”. Dentre essas crenças, a referente ao compromisso do aluno com sua própria aprendizagem é documentada por Araújo (2004), que investigou as crenças de professores de inglês sobre o papel do bom aprendiz.

As concepções sobre o status do professor de inglês e/ ou da profissão trazem as referências às maneiras pelas quais as professoras acreditam ser tratadas pelos alunos, pela instituição e pela sociedade de modo geral. Exemplos dessas concepções são: “professor é desvalorizado”; “professor de inglês não é respeitado pela escola/pelos alunos”, “professor, hoje em dia, é refém de alunos agressivos”. Normalmente, a desvalorização vem associada à carga excessiva de trabalho e à baixa remuneração. Muitas dessas concepções são veiculadas pela sociedade, mas ganham reforço no discurso do próprio professor.

As *Experiências Pessoais* tratam do âmbito íntimo e particular do professor, englobando fatores socioeconômicos, experiências passadas, circunstâncias atuais, questões identitárias e possibilidades de mudança por meio da resignificação de experiências. Os GRÁFICOS 13 e 14 ilustram a frequência de referências dessas experiências nos dados de Diana e Maria:

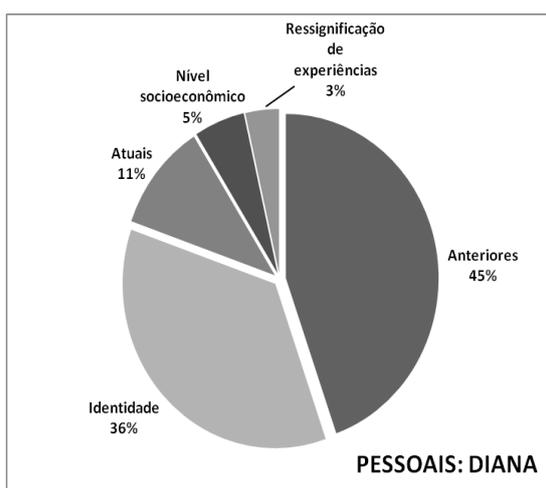


GRÁFICO 13- Experiências Pessoais: Diana

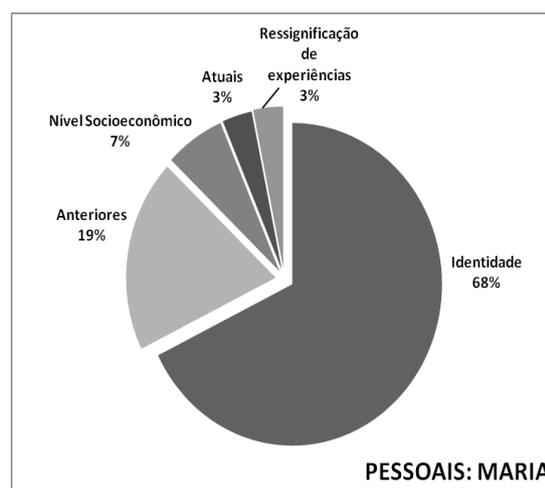


GRÁFICO 14- Experiências Pessoais: Maria

A maior parte das Experiências Pessoais de Maria se concentram nas relativas à identidade (68%), que são também expressivas nos dados de Diana (36%). O contrário acontece com as anteriores cuja porcentagem é maior nos relatos de Diana (45%) do que nos de Maria (19%), assim como as experiências atuais (Diana 11% e Maria 3%). A convergência de números acontece apenas nas experiências relativas ao nível socioeconômico (Diana 5% e Maria 7%) e na resignificação de experiências (3% em ambas).

As experiências anteriores são mais frequentes porque a entrevista inicial, que teve como objetivo levantar o perfil das docentes, suscitou referências ao passado das docentes, especialmente como professoras de inglês.

Esses resultados permitem fazer uma interlocução com o trabalho de Zolnier (2011), que inspirou a criação da subcategoria de ‘experiências de identidade’. Nas narrativas das professoras, as referências à autopercepção e ao autoconhecimento emergem, fundamentalmente, das relações estabelecidas com os estudantes em sala de aula. Assim, elas assumem identidades mutáveis, em constante adaptação: ora se veem como profissionais competentes e respeitadas, ora como ‘palhaças’; ora assumem uma postura rígida e controladora, ora são acolhedoras e mães. Em geral, as duas se veem como buscadoras, assumindo a identidade de professora-aprendiz, que sempre têm algo a aprender e melhorar (ZOLNIER, 2011).

As *Experiências Futuras* podem se referir a aspectos cognitivos, sociais ou afetivos, e revelam algo que ainda precisa ser trabalhado ou alcançado. São experiências ainda não vivenciadas, mas projetadas como possíveis de serem realizadas (MICCOLI, 2014).

Os GRÁFICOS 15 e 16 trazem as porcentagens de subcategorias de Experiências Futuras encontradas nas narrativas de Diana e Maria, respectivamente:

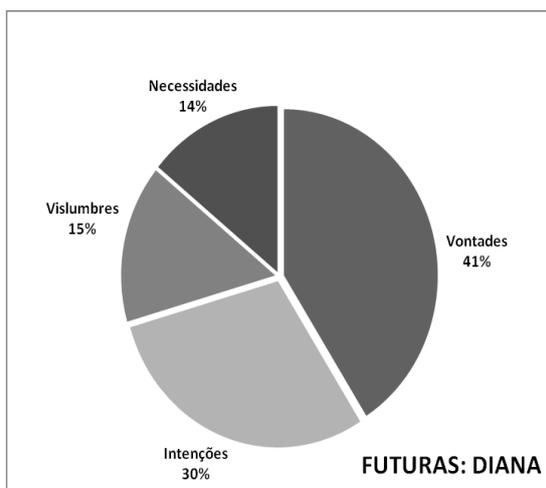


GRÁFICO 15- Experiências Futuras: Diana

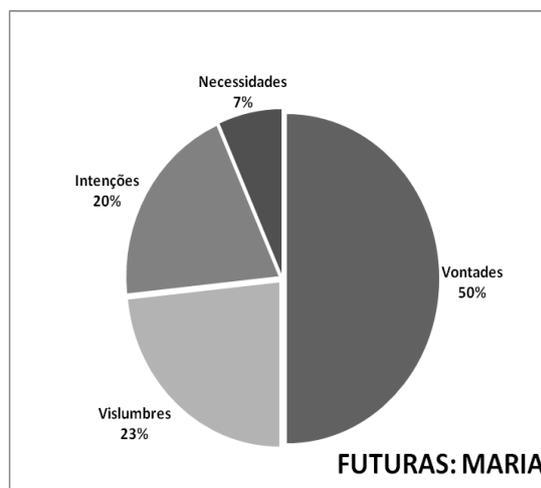


GRÁFICO 16- Experiências Futuras: Maria

As vontades agregam maior porcentagem entre as Experiências Futuras de Diana (41%) e Maria (50%). As intenções são mais frequentes nas narrativas de Diana (30%) do que nas de Maria (20%), para quem os vislumbres são mais frequentes (23% contra 15% de Diana). Já as necessidades são mais frequentes nos relatos de Diana (14%) do que nos de Maria (7%).

Esses resultados permitem visualizar que, no ensino, experiências futuras ilustram a distância entre o querer e o fazer, ou seja, aquilo que as professoras gostariam de fazer, ou acreditam que deveriam fazer, e o que efetivamente fazem. As vontades

expressam circunstâncias desejáveis, como material didático mais interessante. As intenções se manifestam por planos de ação, como proporcionar interação em pares, desenvolver maior quantidade de atividades de compreensão auditiva, etc. Os vislumbres englobam desejos e/ou metas inalcançáveis no contexto atual, como turmas homogêneas, compostas de alunos interessados apenas. As necessidades, por sua vez, expressam áreas que precisam ser desenvolvidas, como a proficiência linguística ou o comportamento com os alunos em sala de aula.

As *Experiências Futuras* finalizam a análise quantitativa da categorização das experiências das professoras da escola pública. A análise comparativa mostra que, apesar da diferença quantitativa entre categorias e subcategorias de experiências, as experiências de ensino das duas professoras da escola pública são bastante similares. No âmbito pessoal, obviamente, as divergências são mais evidentes, apesar de ainda ser possível detectar semelhanças, como na identidade de professoras buscadoras que assumem.

4.1.2. Experiências de Ensino na Escola Particular

Lola e Lia

Em cinco entrevistas, as narrativas de Lola fazem referência a um total de 735 (setecentas e trinta e cinco) experiências categorizadas. Dentre elas, 380 (trezentas e oitenta) são de natureza direta e 355 (trezentas e cinquenta e cinco) de natureza indireta. Lia concedeu uma entrevista a menos que sua colega Lola, perfazendo um total de 236 (duzentas e trinta e seis experiências) categorizadas, sendo 114 (cento e quatorze) de natureza direta e 122 (cento e vinte duas) de natureza indireta. Os GRÁFICOS 17 e 18 trazem, em porcentagem, a frequência das experiências de ensino de Lola e Lia, respectivamente:



GRÁFICO 17- Experiências de Ensino: Lola

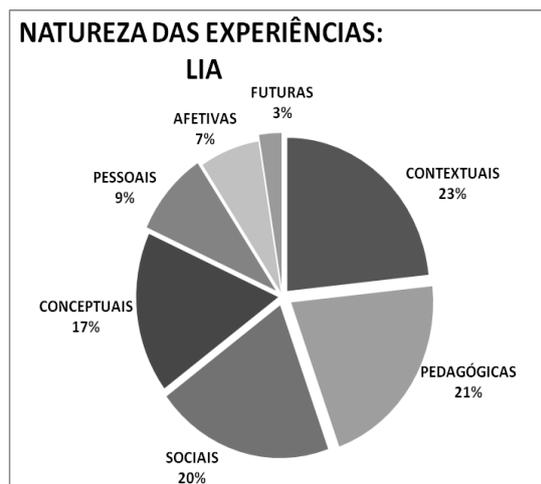


GRÁFICO 18- Experiências de Ensino: Lia

As porcentagens de experiências de Lola e Lia convergem nas categorias de experiências pedagógicas (Lola 23% e Lia 21%), sociais (Lola 21% e Lia 20%), conceituais (Lola 15% e Lia 17%), afetivas (Lola 8% e Lia 7%) e pessoais (Lola 7% e Lia 9%). Os números divergem nas experiências contextuais, mais expressivas nos dados de Lia (23%) do que nos de Lola (17%). Já as experiências futuras são mais frequentes nos depoimentos de Lola (9%), sendo menos expressivas nos depoimentos de Lia (3%).

Passamos, a seguir, à análise detalhada dos dados por categoria de experiências. Os gráficos 19 e 20 apresentam, respectivamente, a frequência das experiências categorizadas conforme as subcategorias pedagógicas de Lola e Lia.

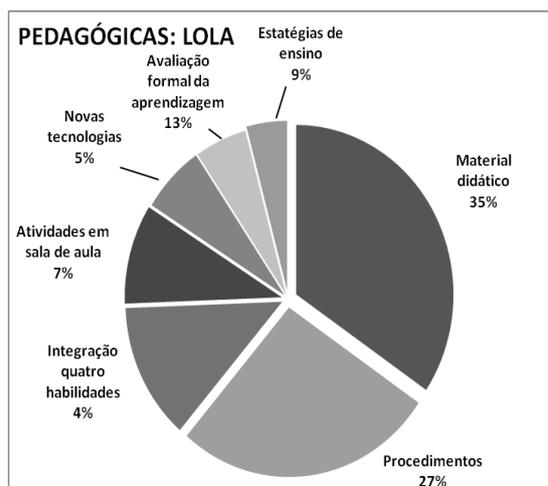


GRÁFICO 19- Experiências Pedagógicas: Lola

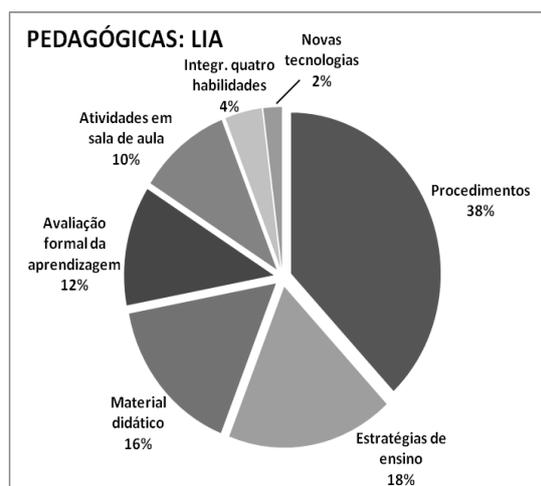


GRÁFICO 20- Experiências Pedagógicas: Lia

Nas *Experiências Pedagógicas* as relativas ao material didático são bem mais frequentes nos dados de Lola (35%) do que nos de Lia (16%). Já a frequência de

referências aos procedimentos de ensino destaca-se nos relatos de Lia (38%), sendo menos frequentes nos depoimentos de Lola (27%), assim como as estratégias de ensino (Lia 18% e Lola 9%). Há convergência quanto à frequência de experiências relativas às atividades em sala de aula (Lola 7% e Lia 10%) e à avaliação formal da aprendizagem (Lola 13% e Lia 12%). Também há similaridades entre elas quanto à pouca referência à integração das quatro habilidades (Lola e Lia 4%) e às novas tecnologias (Lola 5% e Lia 2%)

Similarmente à escola pública, o ensino na escola particular também segue uma abordagem tradicional, com um ensino direcionado pelo professor. Ademais, na escola particular, nenhuma atividade além do material didático foi desenvolvida, como as de escuta ou oralidade, observadas na escola pública; tampouco houve integração de habilidades ou uso de tecnologias para o ensino. A única atividade desta natureza presenciada durante as observações foi o uso de data show durante uma aula de Lola. O foco do ensino é a habilidade de leitura para vestibulares e ENEM⁶², mesmo no Ensino Fundamental. Assim, a prática pedagógica é modulada em função da avaliação.

As *Experiências Sociais* revelam a relação professoras-alunos na escola particular. Os GRÁFICOS 21 e 22 trazem as porcentagens de subcategorias dessas experiências encontradas nas entrevistas de Lola e Lia, respectivamente:

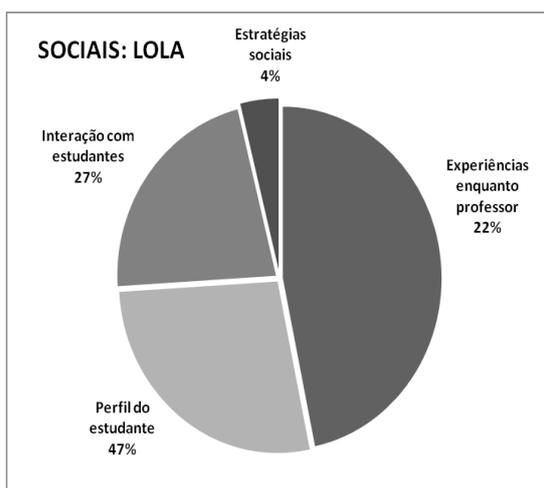


GRÁFICO 21- Experiências Sociais: Lola

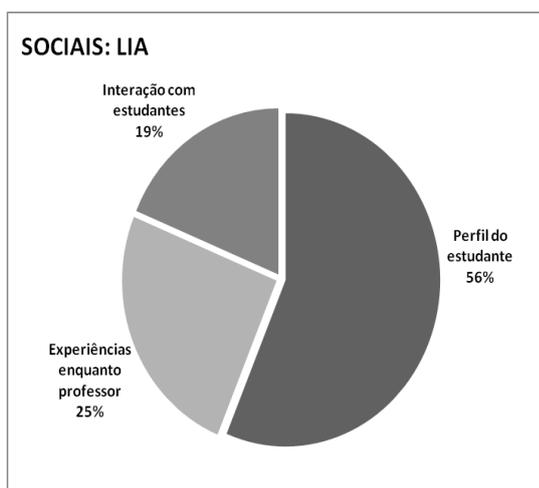


GRÁFICO 22- Experiências Sociais: Lia

A frequência de referências a experiências sociais de Lola e Lia é convergente em quase todas as subcategorias. As relativas ao perfil do estudante agregam o maior

⁶² 'Exame Nacional do Ensino Médio' utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

número de referências (Lola 47% e Lia 56%), seguidas das experiências enquanto professor (Lola 22% e Lia 25%). A interação com estudantes é mais representativa nos dados de Lola (27%) do que nos de Lia (19%). As estratégias sociais são tímidas nos depoimentos de Lola (4%) e ausentes nos dados de Lia.

Alunos da escola particular são descritos como ‘preguiçosos’ em relação ao inglês, tendo em vista que a maioria estuda em cursos livres e sabe o conteúdo. Assim, tendem a negligenciar o inglês da escola, sendo o descaso e o desinteresse as formas de indisciplina com as quais as professoras precisam saber lidar. Esses resultados convergem com os obtidos por Lima (2009), que documenta a dificuldade de uma professora em lidar com o desinteresse e o descaso de alunos adolescentes em um curso livre, em uma evidência de que a indisciplina se liga à falta de atribuição de sentido para o que é oferecido em sala de aula.

As *Experiências Afetivas* revelam que, independentemente do contexto, a prática pedagógica é permeada por sentimentos e emoções, que emergem das interações com alunos e demais participantes do contexto escolar. Os GRÁFICOS 23 e 24 retratam a frequência de referências às subcategorias de Experiências Afetivas de Lola e Lia:

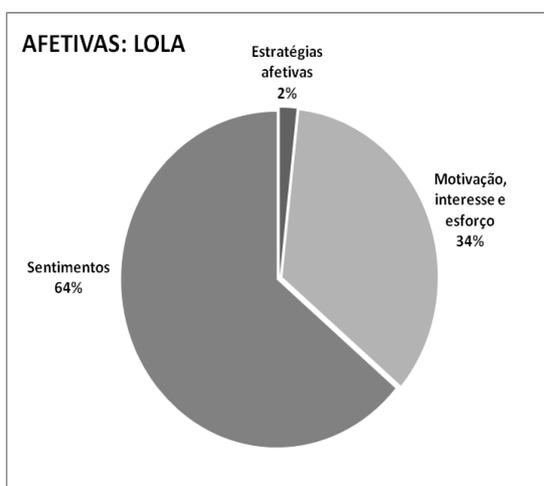


GRÁFICO 23- Estratégias Afetivas: Lola

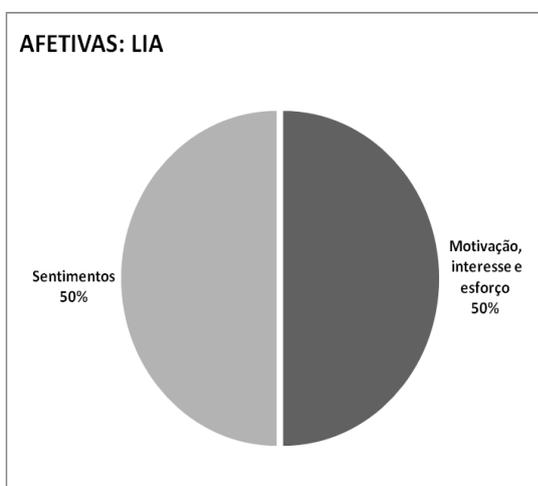


GRÁFICO 24- Estratégias Afetivas: Lia

As referências a experiências que se remetem aos sentimentos emergem mais nos dados de Lola (64%), seguidas das experiências relativas à motivação, interesse e esforço (34%). Lia divide suas Experiências Afetivas entre sentimentos (50%) e experiências de motivações, interesse e esforço para superar os desafios do exercício profissional (50%). A frequência de estratégias afetivas é pequena nos dados de Lola (2%) e inexistente nos de Lia.

Frustração e inferioridade são os sentimentos mais relatados por Lola em relação ao exercício da profissão, corroborando os resultados de Miccoli (2007c, p. 68), segundo a qual professores se frustram porque os próprios estudantes e, muitas vezes, até colegas, desvalorizam a inclusão de uma língua estrangeira no currículo. A frustração de Lia emerge da resistência de determinados estudantes ao inglês, que não consegue atribuir um sentido para sua aprendizagem. Assim como Diana e Maria, sentimentos positivos, na prática de Lola e Lia, emergem do reconhecimento e engajamento dos estudantes com as aulas.

As *Experiências Contextuais* revelam as particularidades dos ambientes de ensino. Os GRÁFICOS 25 e 26 trazem as porcentagens das subcategorias dessas experiências nas narrativas de Lola e Lia:

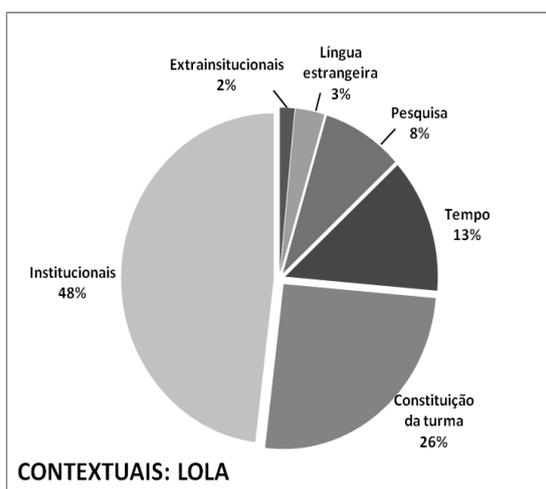


GRÁFICO 25- Experiências Contextuais: Lola

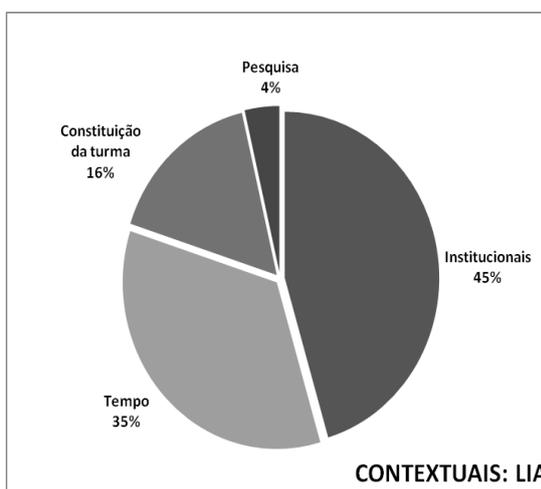


GRÁFICO 26- Experiências Contextuais: Lia

Nas Experiências Contextuais de Lola e Lia só há convergência nas institucionais, que agregam a maior porcentagem de referências para ambas (Lola 48% e Lia 45%). As referências a experiências relativas ao tempo se destacam nos dados de Lia (35%), sendo menos expressivas nos de Lola (13%). Já as referências a experiências relativas à constituição da turma são mais frequentes nos dados de Lola (26%) comparados aos de Lia (16%), assim como à participação na pesquisa (Lola 8% e Lia 4%). Somente nos depoimentos de Lola há referências à língua estrangeira (3%) e a questões extrainstitucionais (2%).

Quanto ao contexto institucional, emerge nas narrativas das professoras, especialmente nas de Lola, a desvalorização da disciplina na escola, seja por parte dos alunos, seja pela direção que não cria condições favoráveis ao ensino da língua, ao, por

exemplo, disponibilizar uma aula por semana no Ensino Médio e adotar, no Ensino Fundamental, um material com foco na preparação para ENEM/vestibular. A esse respeito, Miccoli (2007c, p. 73) comenta que a desvalorização da disciplina acontece, tanto na escola pública, quanto na particular, primeiramente, por conta de uma carga horária reduzida. A desvalorização do professor de LI em ambos os contextos é uma constatação que, a seu ver, abala a tradicional distinção entre as duas instituições educacionais.

Em outra dimensão do contexto, a relação com os pais, pouco expressiva na escola pública, fica mais evidente na escola particular, ainda que indiretamente, pela necessidade de uso e cumprimento do material didático. Esse resultado converge com a proposição de Castro (2003), que aponta a superproteção paterna como um dos problemas com os quais professores de alunos de classes privilegiadas precisam saber lidar.

O tempo se destaca nas experiências de Lia (35%) pela preocupação em cumprir o conteúdo programático, em ‘dar a matéria’, com apenas uma aula por semana. Esse tipo de conduta é discutido por Xavier (2013, p. 1090), que afirma que “para muitos professores, o fator tempo é preponderante para o avanço do conteúdo instrucional. Trata-se de uma visão linear (Cronos) com vistas ao “futuro” (aos conteúdos seguintes) e ao progresso (ao avanço da matéria)”.

Já as experiências relativas à constituição da turma se associam, nas narrativas de Lola e Lia, à dificuldade em lidar com a heterogeneidade, que, na escola particular, se manifesta pelos alunos que não frequentam cursos livres.

As questões extrainstitucionais são pouco expressivas porque, provavelmente, as políticas públicas de ensino não incidam diretamente na escola particular, que podem gerenciar seus próprios currículos, em função de seus interesses. Na escola particular, o institucional fala mais alto que o extrainstitucional.

Passando às *Experiências Conceptuais*, os GRÁFICOS 27 e 28 apresentam a frequência de referências de Lola e Lia às subcategorias da dimensão conceptual:

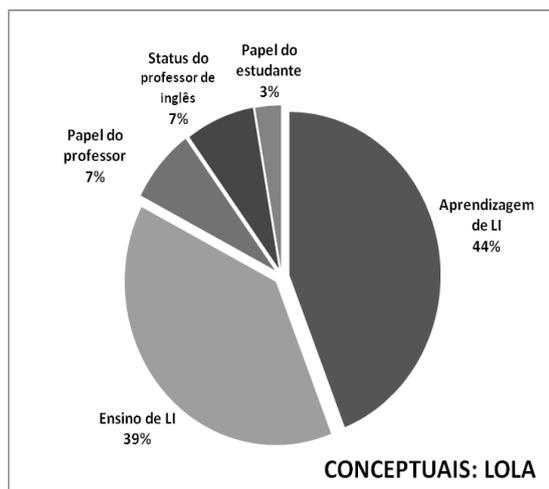


GRÁFICO 27- Experiências Conceptuais: Lola

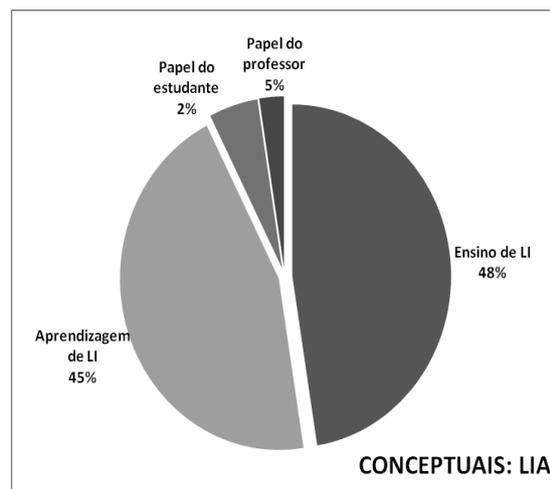


GRÁFICO 28- Experiências Conceptuais: Lia

Entre as concepções de Lola e Lia predominam as que se remetem ao processo de aprendizagem (Lola 44% e Lia 45%) e ao ensino (Lola 39% e Lia 47%). As concepções sobre o papel do professor aparecem em menor quantidade (Lola 7% e Lia 5%), assim como as relativas ao papel do estudante (Lola 3% e Lia 3%). Referências ao status do professor de inglês surgem, apenas, nas concepções de Lola (7%).

Várias das concepções de aprendizagem das professoras da escola pública se repetem nas experiências de Lola e Lia, como: “os alunos não têm conhecimento suficiente para acompanhar as aulas/desenvolver determinadas atividades”, “aprendizagem se verifica na prova”, “alunos iniciantes são mais motivados”, “alunos mais proficientes têm que ser separados”. Além dessas, outras crenças foram identificadas, quais sejam: “adolescentes têm preguiça de inglês”, “para aprender inglês é preciso recursos audiovisuais”, “fazer exercícios repetitivos garante a aprendizagem”. Crenças que tomam a aprendizagem como um processo social também foram encontradas: “o aluno também pode aprender com o colega”, “aprendizagem não acontece apenas na sala de aula”. No entanto, a crença que mais chama a atenção, por partir de professoras, é a de que “não se aprende inglês na escola regular”. Tanto Lola, quanto Lia acreditam que a língua em uso é aprendida em cursos livres e que o foco da escola regular é o ensino de leitura, vocabulário e gramática. Essa crença é discutida em Barcelos (1999) e faz parte dos resultados de Fêlix (1998 apud BARCELOS, 2007, p. 39), segundo o qual professores não só acreditam que o lugar de aprender inglês é o curso de línguas, mas também sugerem isso ao aluno. Dessa forma, a crença também está presente no repertório de aprendizes (ANDRADE, 2004; GASPARINI, 2005; MIRANDA, 2005). Segundo Gasparini (2005, p. 159, grifos do autor), “as supostas

verdades produzidas pelos alunos configuram o ensino de inglês na escola como “evidentemente” ineficiente, enquanto que os cursos livres de idiomas aparecem configurados como os únicos lugares onde é possível aprender língua inglesa”. Arruda (2014, p. 7) discute várias pesquisas que levantam elementos que alicerçam “o paradigma do fracasso do ensino do inglês na escola regular”.

As crenças de ensino de Lola e Lia ecoam as relatadas pelas professoras da escola pública. Para Lia, porém, ensino comunicativo não é objetivo da escola regular. Lola também acredita que o uso de inglês é difícil porque, para ela, os próprios alunos, mesmo sendo, em sua maioria, proficientes, não gostam de falar inglês na sala de aula da escola regular. Crença parecida faz parte dos resultados de Félix (1998 apud BARCELOS, 2007, p. 39), segundo o qual professores usam a língua materna, por ser preferência dos alunos, uma vez que dizem não entender a língua alvo.

Em relação ao papel do professor, as crenças de Lola e Lia também coincidem com as das professoras da escola pública. O professor é tomado como o responsável pelo ensino e pela manutenção da disciplina em sala de aula. Além disso, as concepções refletem características típicas de seu contexto de ensino. Lola, por exemplo, acredita que “o bom professor é aquele que dá aula, que dá a matéria, e não fica ‘brincando’ com os alunos” (Ent. 3. 20/04/2012), refletindo a necessidade de uso do livro didático, característica de seu contexto. Na mesma direção, Lia acredita que “o professor não é responsável por alunos com dificuldade, alunos que não têm pré-requisito” (Ent. 3. 03/05/2012). Pré-requisito é entendido por ela como conhecimento da língua; i.e. gramática e vocabulário.

As concepções sobre o papel do estudante também ressoam as já apontadas na escola pública. De modo geral, acredita-se que o aluno é também responsável por sua aprendizagem, que o aluno tem que fazer sua parte.

Crenças sobre o status do professor são frequentes nas narrativas de Lola e convergem com as elencadas nas experiências das professoras da escola pública; i.e. “o professor de inglês é desvalorizado”; “professor de inglês não é respeitado pela escola”.

Passando às *Experiências Pessoais*, os GRÁFICOS 29 e 30 trazem as porcentagens das subcategorias das professoras da escola particular.

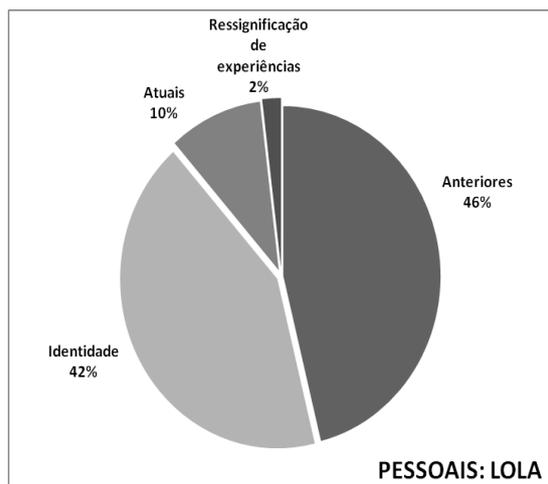


GRÁFICO 29- Experiências Pessoais: Lola

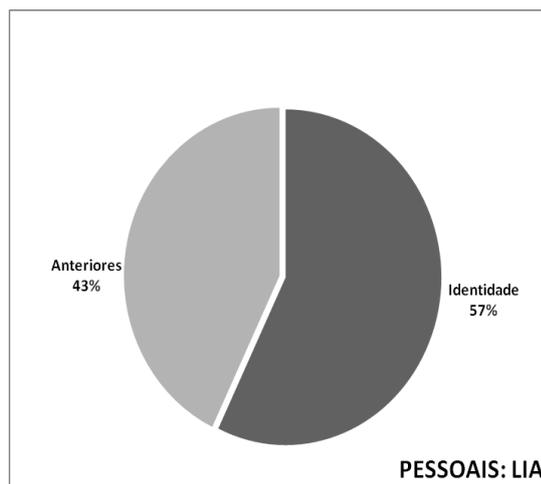


GRÁFICO 30- Experiências Pessoais: Lia

As Experiências Pessoais de Lola e Lia se dividem, basicamente, em referências a experiências anteriores (Lola 46% e Lia 43%) e às que se remetem à identidade (Lola 42% e Lia 57%). Referências à temática das subcategorias emergem apenas nas narrativas de Lola, que se remete a algumas experiências atuais (10%) e à ressignificação de experiências (3%).

As experiências anteriores, como estudantes ou professoras em outras instituições, são utilizadas como parâmetro para a prática atual e fundamentam concepções de ensino e aprendizagem. Esses resultados corroboram os obtidos por Maláter (1998 apud BARCELOS, 2007, p. 40), que cita como fonte de crenças experiências prévias e interpretações que o professor tem de seus ex-professores. Caldas (2008) também analisa a relação entre crenças de professores e experiências anteriores de ensino e aprendizagem de LE. Crenças originadas a partir de experiências significativas são documentadas no estudo de Kudiess (2005).

A identidade de professoras-aprendiz, abertas ao diálogo, também é compartilhada por Lola e Lia.

Finalmente, os GRÁFICOS 31 e 32 ilustram as proporções de *Experiências Futuras* que emergiram nas narrativas de Lola e Lia, respectivamente:

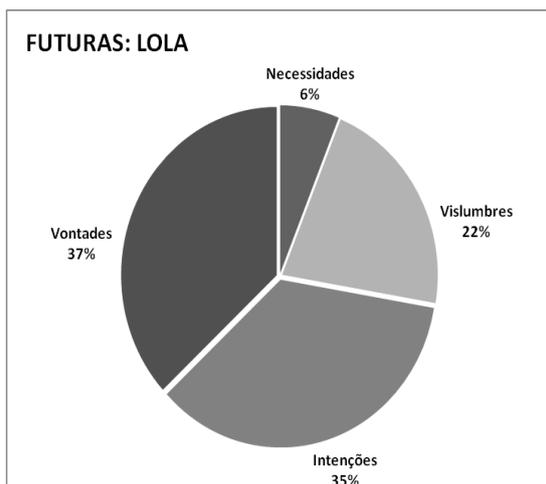


GRÁFICO 31- Experiências Futuras: Lola

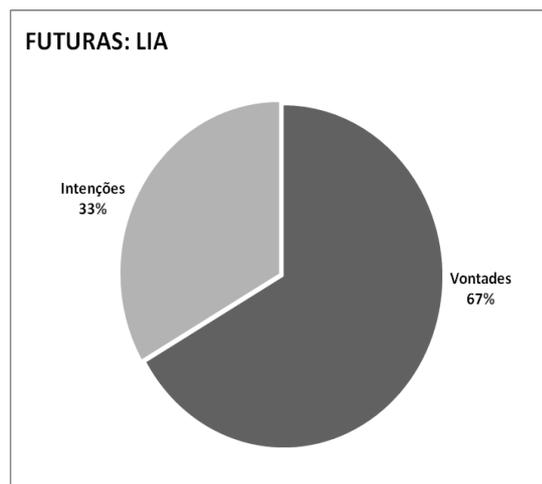


GRÁFICO 32- Experiências Futuras: Lia

As porcentagens de experiências relacionadas a intenções convergem nos resultados de Lola (35%) e Lia (33%). Quanto às experiências que se remetem a vontades, essas são mais frequentes nos dados de Lia (67%) do que nos de Lola (37%). Referências a vislumbres e a necessidades emergem apenas nas narrativas de Lola (22% e 6%, respectivamente).

De modo geral, a referência a *Experiências Futuras* é pequena e pouco diversificada nas narrativas de Lola e, especialmente, nas de Lia. Como o ensino de inglês na escola fundamenta-se na preparação do aluno para o ENEM e/ou vestibulares, por meio de atividades de leitura e gramática, as professoras não vislumbram muitas possibilidades de variação e/ou mudança.

Conforme Miccoli (2007c) antecipava, há mais congruências que divergências entre escola pública e particular em relação ao ensino de inglês. Ambos os contextos contribuem para a manutenção do ‘inglês de colégio’ (MICCOLI, 2007c, 2010), ou seja, um “conhecimento de inglês limitado para qualquer atividade que exija mais do que algumas frases feitas, evidenciando o não desenvolvimento de uma competência mínima na língua estrangeira, ao longo da trajetória escolar” (MICCOLI, 2010, p. 177).

Quanto às *Experiências Sociais*, há convergências e divergências entre a escola pública e a particular. Nos dois contextos, há alunos desinteressados pela falta de sentido à aprendizagem de inglês. Na escola pública, entretanto, a indisciplina é mais acentuada, principalmente pela conversa excessiva. Na escola particular ela se materializa pela indiferença (ex.: alunos dormindo nas aulas) e apatia. Em ambos os casos, há pouca referência a estratégias para lidar com os conflitos que, naturalmente,

emergem das interações em sala de aula, revelando uma carência, nos dois contextos, de conhecimento para se lidar com esses entraves.

As *Experiências Afetivas* demonstram convergência entre a escola pública e a particular. Em ambos os contextos, a emergência de sentimentos e motivações se associa, essencialmente, às relações estabelecidas com os alunos.

As *Experiências Contextuais* mostram, acima de tudo, que nenhum contexto é livre de problemas. A heterogeneidade é desafio em ambos os contextos, assim como o manejo do tempo. Questões extrainstitucionais interferem no ensino da escola pública, sendo menos impactantes no contexto particular, onde as interferências institucionais são mais acentuadas.

As professoras da escola pública e particular compartilham crenças similares em relação ao ensino e à aprendizagem, assim como ao papel do professor e do aluno, além do status do professor de inglês na instituição.

As *Experiências Pessoais*, por sua vez, revelam o caráter individual e particular do ensino. Apesar de muitas experiências compartilhadas, cada professora tem sua história, suas vivências anteriores, suas vidas fora da escola, assumindo diferentes e múltiplas identidades. Ainda assim, a convergência entre os dois contextos – escola pública e particular – acontece pela percepção compartilhada de professoras em processo de desenvolvimento, abertas a sugestões e mudanças.

Contexto público e o particular divergem quanto à projeção de metas e objetivos, que emerge com mais representatividade nas experiências das professoras da escola pública, onde a diversificação é, supostamente, mais possível.

O Marco de Referência de Experiências de Professores descreve diferentes experiências que, apesar da aparente separação, estão imbricadas e inter-relacionadas umas às outras. Como Miccoli justifica, a separação em categorias e subcategorias facilita o olhar aprofundado das partes, o que, por sua vez, auxilia na obtenção de uma visão mais abrangente do todo, de forma que

o ensino de LI em sala de aula só pode ser compreendido como uma complementação entre experiências indiretas que influenciam as decisões do professor antes de entrar em sala e as experiências diretas que acontecem na sala de aula a partir de suas decisões em relação às atividades que irá implementar para seus alunos (MICCOLI, 2007c, p. 82).

Em outras palavras, as experiências indiretas modulam as diretas, alicerçando a prática pedagógica. Por meio da análise dos sistemas agentivos de cada uma das professoras, a seguir, essa interconexão fica ainda mais clara.

4.2. Agência como um SAC: compreendendo a ação docente em sala de aula

A análise do sistema agentivo das professoras visa a auxiliar na compreensão do que subjaz à ação docente em sala de aula, ou seja, compreender porque as professoras ensinam de determinada maneira, e não de outra, porque escolhem aqueles caminhos, e não outros - o que exige um olhar holístico sobre suas 'capacidades para agir'. Essa análise, no entanto, destaca os elementos que os instrumentos de coleta de dados foram capazes de capturar, reconhecendo, conscientemente, que os sistemas agentivos das professoras interconectam-se a uma gama maior de sistemas e subsistemas além do escopo deste estudo em particular.

Conforme delineado no item 3.5, referente aos procedimentos de análise de dados, o sistema agentivo das professoras foi analisado tendo por base as quatro dimensões identificadas por Mercer (2012), a saber: contextual, interpessoal, intrapessoal e futura – associadas às categorias e subcategorias de experiências documentadas neste estudo. A análise do sistema agentivo de cada uma das professoras será apresentada separadamente, seguida de discussão, começando pelas professoras da escola pública (Diana e Maria), passando às professoras da escola particular (Lola e Lia). Ao final das análises individuais, será apresentada uma análise comparativa entre as professoras, retomando os elementos mais significativos em seus sistemas e suas inter-relações.

4.2.1. O sistema agentivo de Diana

A análise do sistema agentivo de Diana descreve os elementos que se destacam em cada uma das dimensões situadas de sua agência, bem como as interconexões entre esses elementos, relacionando-os à sua prática pedagógica.

4.2.1.1. O sistema agentivo contextualmente situado de Diana

A capacidade para agir de Diana é mediada pelo modo como ela interpreta a relação entre seu contexto de ensino e recursos didáticos. A ausência de determinados materiais didáticos é tomada como limitadora de sua prática:

- Ex⁶³. 1. DIANA: Eu estou observando lá... Carol, a escola é grande. Você entra lá e sabe como que é. Só tem um rádio.
 P: Um aparelho.
 DIANA: *Só um aparelho com CD. E eu acho muito difícil porque tem que reservar com antecedência. (...) Só que, assim, além do material do rádio, tem outra coisa que tá... Tirando o meu sono. Folha. Xerox. Porque pra eu trabalhar esse tipo de coisa [músicas] eu preciso de folha, eu preciso de Xerox. Como que eu vou fazer isso se a escola não me proporciona?*
 P: A escola não te proporciona isso? Você não pode tirar nada de Xerox ou tem uma cota?
 DIANA: Não. Só provas. Então, por isso que eu falo, *a dificuldade grande mesmo é material. Porque, às vezes, o aluno está meio desmotivado, aí você leva uma coisa engraadinha, diferente, os alunos fazem. Mas, o problema, é a escola.* (Ent⁶⁴. 1)

No excerto, Diana narra como a ausência de determinados recursos didáticos dificulta a realização de atividades de escuta e o trabalho com músicas. Essa dificuldade é mediada por concepções de ensino e aprendizagem. Para ela, determinadas atividades, como as de música, só podem ser realizadas se acompanhadas de fotocópias, por exemplo. Além disso, a motivação dos alunos está atrelada a atividades ‘diferenciadas’ (exercícios fotocopiados). Ainda nesse relato, é interessante notar como o contexto, por meio da instituição, é tomado como coautor de seu exercício de agência. A instituição é responsabilizada por sua dificuldade em propiciar aulas diferenciadas: é a escola que não proporciona o material; portanto a escola é o problema. No excerto abaixo, ao explicar como poderia desenvolver mais domínio de sala de aula, ela esclarece a noção da instituição como coautora de sua agência:

- Ex. 2. P: Como que você acha que você pode fazer isso [ter mais domínio da turma]?
 Diana: Eu acho que seria tornando as aulas um pouquinho mais interessantes. Só que eu esbarro num ponto que a gente já conversou. *Eu não tenho como ficar tirando Xerox de coisas diferentes. A escola me restringe também.* Isso eu estava comentando com uns colegas meus. *Por mais que você tenha criatividade, você não coloca em prática. Então, assim, fica difícil. Porque eu tenho umas ideias, mas eu não tenho como colocá-las em prática.* (Ent. 2)

⁶³ Abreviatura de excerto. Os excertos serão numerados para facilitar sua localização.

⁶⁴ Abreviatura de entrevista; indicação de qual entrevista o excerto foi retirado.

Diana reconhece a necessidade de tornar as aulas mais interessantes. No entanto, uma ação nessa direção está atrelada ao contexto, que, ao não oferecer os materiais considerados como essenciais ao desenvolvimento de atividades ‘diferenciadas’, restringe sua gama de possibilidades.

Não só o contexto institucional, mas também o extrainstitucional é interpretado como corresponsável por suas dificuldades em implementar aulas ‘diferenciadas’:

- Ex. 3. P: Isso [a impossibilidade de tirar fotocópias] limita muito a sua ação.
 DIANA: Exatamente. *Por isso que é muito complicado, é uma dificuldade que eu tenho, eu não posso fazer tantas aulas diferentes porque o sistema me barra, o Estado me barra, a escola me barra.* (Ent. 1)

Em uma perspectiva ecológica, indivíduos percebem e interpretam seu ambiente de acordo com seus interesses. Limitações contextuais, materializadas na ausência de determinados recursos didáticos, justificam as escolhas de Diana: ela não proporciona aulas diferenciadas porque seu contexto não oferece os recursos necessários. Dessa forma, ela transfere para seu contexto a responsabilidade por suas escolhas metodológicas.

Em relação ao âmbito extrainsitucional, Diana não compreende determinadas políticas públicas de ensino como facilitadoras de sua prática. No excerto abaixo, ela explica sua interpretação sobre cursos oferecidos pela Superintendência Regional de Ensino, ministrados por ‘analistas de educação’, com o objetivo de auxiliar professores na implantação do CBC⁶⁵:

- Ex. 4. DIANA: (...) Tem os cursos que eles oferecem para gente, da Superintendência, *mas ainda é meio agarrado na gramática.* (...) É um trabalho de analistas, que sentam e propõem atividades.
 (...)
 P: Analistas?
 DIANA: É. Analistas de educação. Elas que geralmente dão cursos. *Dão cursos do CBC, como trabalhar os conteúdos. E mesmo o CBC é meio fora da realidade de escola pública. Mesmo quando chega ao Ensino Médio você tem que ficar procurando itens que podem ser trabalhados. Às vezes é muito confuso o CBC.* (Ent. 4)

A experiência de Diana em relação a elementos extrainstitucionais corrobora o posicionamento de Araújo de Oliveira (2011), para quem há um grande distanciamento entre a legislação e a realidade. Por outro lado, percebe-se uma dificuldade por parte da

⁶⁵ Conteúdo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2008) – referencial metodológico para o ensino de idiomas. Disponível em: < http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx??id_objeto=23967>. Acesso em: 12/04/2014.

docente em compreender *affordances* disponíveis em seu ambiente e utilizá-las em benefício do ensino.

Mesmo os recursos disponíveis, como o livro didático com CD, são tomados por Diana como insatisfatórios, e até inibitórios, na medida em que ela se sente obrigada a usá-lo:

Ex. 5. DIANA: (...) E o livro joga a matéria, né? Simplesmente aparece, quase no rodapé do livro. Sem explicação... (Ent. 4: 05/06/2012)

Ex. 6. DIANA: (...) *e agora eu tô me sentindo meio presa.*
 P: Porque você precisa usar o livro.
 DIANA: Por isso. Porque eu não tenho como tirar Xerox. (...)
 P: Aqui você fica muito presa ao material.
 DIANA: *Exatamente.*
 P: Porque você vai ter que usar o livro. Você não tem opção de...
 DIANA: *Eu posso até modificar alguma coisa, mas eu vou continuar presa porque eu não vou ter dinheiro pra tirar Xerox pra todo mundo.* (Ent. 1)

Ela reforça a ideia de como o contexto, agora materializado no livro didático, restringe sua ação. A possibilidade de diferenciar, de criar, a partir dos materiais de que dispõe não é contemplada e ela se apega ao que seu contexto não oferece.

A sua interpretação dos materiais didáticos disponíveis direciona o modo como ela escolhe aplicar seus recursos agentivos. Diana considera que o livro é falho em aspectos que ela julga necessários, como exercícios gramaticais, por exemplo. Assim, ela incrementa o ensino através de atividades gramaticais extras, fora do livro:

Ex. 7. DIANA: (...) Então, assim, *eu tenho que meio que trabalhar com material de apoio, de suporte pra eles.* Porque eu trabalho os textos, algumas coisas assim totalmente do livro, mas tem coisas que... *A parte gramatical fica falha, aí eu levo essa parte pra eles.* (Ent. 2)

Determinadas peculiaridades, como turmas grandes afetam seu senso de agência, ou seja, influenciam sua convicção de que seu comportamento pode fazer alguma diferença para o ensino em determinado contexto:

Ex. 8. DIANA: (...) *Muito aluno na sala de aula.* Nas minhas aulas eu não gosto disso. *Porque por mais que eu tente passar a matéria eu sei que não vou abranger todo mundo porque são salas lotadas.*
 P: Quantos alunos?
 DIANA: Na faixa de 40, 50 alunos. *E é muito difícil.* Isso eu não gosto porque eu sei que eu não estou sendo o suficiente.
 P: Você não consegue chegar a todos.
 DIANA: Não. *É muita gente. Um dos problemas que eu vou ter que enfrentar também pra trabalhar as quatro habilidades: alunos. O grande número vai me impedir. Muito. Por mais que eu tente.* (Ent. 1)

Condições contextuais, expressas aqui pelo grande número de alunos em sala de aula, são tomadas por ela como limitadoras de suas ações, influenciando diretamente sua prática pedagógica, na medida em que determinados procedimentos, como a integralização das quatro habilidades, não acontecem. O grande número de alunos é interpretado como um elemento inibidor (“*o grande número vai me impedir*”), que está além de suas capacidades (“*por mais que eu tente*”).

A heterogeneidade dos grupos é outra particularidade contextual que se liga ao modo como Diana escolhe agir. Ao contrário do número excessivo de alunos, a heterogeneidade é uma condição contextual sobre a qual Diana acredita poder agir, ainda que com alguma dificuldade:

Ex. 9. DIANA: *Lá é muito heterogêneo. Tem uns alunos que sabem demais, mesmo não fazendo curso, e tem aqueles que não sabem realmente nada. Isso que é complicado. Porque eu não sei como que eu trabalho isso ainda. Porque eu já falei isso com os alunos ‘gente, me perdoem aqueles que sabem, mas eu tenho que seguir o programa’.* Porque tem aqueles que não fazem curso ou não gostam mesmo do inglês, mas querem tirar boa nota... Então, assim, *eu tenho que equilibrar as coisas, eu estou criando umas estratégias, pra poder facilitar um pouquinho, pra não aborrecer quem sabe.* (Ent. 1)

A direção escolhida para lidar com a heterogeneidade é seguir o conteúdo programático, ainda que este esteja aquém da proficiência linguística de alguns, de modo a atender a maioria da turma. Por outro lado, o grupo de alunos com maior proficiência não é ignorado. Diana busca estratégias para equilibrar as diferenças entre os alunos.

A agência também está situada no domínio interacional do contexto. A relação de Diana com a ex-professora da turma, afastada das aulas de inglês em função de um cargo de direção, influenciou sua agência. Era sua expectativa uma interação mais próxima com a ex-professora, já que a substituía em nove turmas. No entanto, essa relação, além de distante, acabou se tornando problemática. A ex-professora questionou, com a orientadora pedagógica, a decisão de Diana de trabalhar com música nos primeiros anos do Ensino Médio. A queixa se baseou no fato de que esse tipo de trabalho implicaria na rejeição de algumas atividades do livro didático, o que, na visão da ex-professora, poderia comprometer o trabalho que ela vinha desenvolvendo com os alunos. Essa interferência afetou Diana, que se sentiu perseguida. Receosa em perder o emprego, ela decidiu não dar continuidade às atividades.

O que é relevante, nessa experiência, é o papel do outro em facilitar, inibir, afetar e coconstruir a agência do professor. Infelizmente, no caso de Diana, esse outro

acabou intimidando sua ação. Ao optar por resolver a questão com a orientadora pedagógica, a ex-professora usou do artifício da autoridade para regular a ação de Diana, a qual, por sua vez, acatou a intervenção da colega, ainda que com prejuízos para os estudantes, que tiveram suspensas as atividades com músicas. Essa experiência evidencia a agência enquanto relação, que é constantemente coconstruída e negociada entre aqueles que cercam o indivíduo, além de demonstrar como a agência pode ser regulada por contingências situacionais (LANTOLF & THORNE, 2006).

Outras camadas do contexto, fora do âmbito institucional, também se relacionam à agência de Diana. A sua experiência como aluna em curso livre é utilizada como parâmetro para sua prática:

- Ex. 10. P: E em relação ao ditado, você mudaria alguma coisa?
 DIANA: Ah, eu queria trabalhar mais coisas, mas a sala me restringe um pouco. Eu queria não só palavras isoladas, mas, por exemplo, eu falar o significado em português e eles transformarem aquilo pro inglês. (...) *Como acontece comigo no meu curso livre, que eles falam uma frase em português e eu tenho que colocar ela no inglês.* Eu queria trabalhar dessa forma, uma estrutura mais completa. (Ent. 2)

A experiência de aprendizagem bem sucedida em curso livre se reflete em como seu ensino deveria ser, em como ela acha que seria efetivo, influenciando o possível desenvolvimento de recursos agentivos de modo a oferecer um ensino próximo àquele vivenciado em cursos livres.

A agência é situada, ainda, em contextos temporários, transitórios, como o relativo à pesquisa. A participação na pesquisa funciona como gatilho para expansão do senso de agência. As sessões de visionamento, seguidas de entrevistas, fomentam processo reflexivo, tornando Diana mais consciente de suas possibilidades, de como e onde investir seus recursos agentivos:

- Ex. 11 P: E de que forma os eventos vistos nessas gravações influenciam você como pessoa?
 DIANA: Bom, me assusta, porque eu fico vendo os meus defeitos, né? *Eu tenho essa consciência, mas assistindo é que eu fico vendo: “nossa, eu poderia melhorar nisso”.* (...) *As imagens agora vão ficar na minha mente e eu vou ver o que realmente está me perturbando, o que eu posso melhorar, o que não está bom realmente pra mim. Eu acho que isso é um fato que me assustou realmente.*
 P: Você fala as gravações?
 DIANA: As gravações. *É muito estranho a gente se ver...*
 P: E como profissional. Como te influencia?
 DIANA: Me influencia de maneira *a buscar um pouco... Um pouco não, muito mais conhecimento, muito mais...* Como que eu posso dizer? *Alguma estratégia... Eu acho que eu preciso estudar ainda um jeito de agir. Mas agir baseado em alguma coisa, em troca de experiências com outros professores também, tanto na minha área quanto nas outras áreas também, pra poder melhorar como profissional.* (Ent. 2)

- Ex. 12. P: E o que é mais significativo para você nessas gravações? O que você destaca?
 DIANA: Ai, significativo é *o quanto eu posso melhorar. Eu sei que eu estou fazendo as coisas dentro das minhas possibilidades, mas eu sei que eu posso ir um pouquinho além, principalmente vendo as aulas de listening, como que eu posso transformar isso, transformar o ensino de inglês, pelo menos nessa sala. Eu não digo na escola inteira, mas, pelo menos, nessa sala, usando o listening, usando alguma coisa mais interessante. Vendo os vídeos eu sei que eu posso melhorar. Eu ainda estou muito no começo.* (Ent. 3)

No entanto, ter ou sentir um senso de agência não implica, necessariamente, escolher exercer agência (MERCER, 2011). O processo reflexivo isoladamente não é suficiente para garantir comportamentos agentivos. Mudança implica mais do que reflexão sobre a ação (ZOLNIER, 2011). Diana reconhece suas limitações:

- Ex. 13 P: E em relação a sua postura? Uma coisa recorrente em suas entrevistas é sua preocupação em melhorar sua postura com a turma.
 DIANA: *Eu não consigo ainda! Eu não consigo ainda me posicionar dentro daquela sala. Eu vejo os vídeos, não é só nos vídeos não. Às vezes quando eu estou dando aula eu fico pensando: “não consigo!” Agora, por que eu não consigo eu não sei.* (Ent. 4)

Esse relato chama a atenção, novamente, para a agência enquanto fenômeno coconstruído. Apesar de estar consciente da necessidade de desenvolver sua habilidade de gerenciamento de grupo, Diana, sozinha, não consegue atingir tal objetivo. Assim como determinados estudantes precisam de professores para apontar *affordances* dentro e fora da sala de aula, Diana também parece depender de assistência pessoal para perceber e, principalmente, fazer uso das *affordances* disponíveis em seu contexto.

A natureza contextualmente situada da agência se manifesta, nas experiências de Diana, por sua interpretação de seu contexto, tomado, essencialmente, como inibidor por não disponibilizar os recursos considerados por ela fundamentais a um ensino efetivo. No processo de seleção de seu ambiente, Diana se enreda apenas em seus aspectos debilitantes, não sendo capaz de vislumbrar seus aspectos compensadores (BANDURA, 2008). A relação de Diana com seu contexto é de dependência. Ela não consegue se desvencilhar de seu contexto de modo a agir de forma mais autônoma.

4.2.1.2. O sistema agentivo interpessoalmente situado de Diana

Enquanto professores, por meio de seu comportamento e ações, podem impactar sistemas de aprendizagem (LARSEN-FREMAN & CAMERON, 2008; PAIVA, 2013a),

a relação estabelecida com estudantes também pode influenciar os rumos do ensino, de formas nem sempre previsíveis. A interação com estudantes em sala de aula pode facilitar ou inibir a agência relacionada ao ensino, na medida em que os objetivos de ensino são alcançados, ou não, através de um movimento de coconstrução com os estudantes/turma.

No excerto abaixo, Diana avalia a atividade de correção de uma prova com a turma:

Ex. 14. P: Quais eram seus objetivos nessa aula?

DIANA: Olha só. *Num primeiro momento eu achei que a sala iria cooperar pra eu poder fazer a correção e comentar. Passar os exercícios e comentar os erros deles. E, assim, pouco a pouco, fui percebendo erros de notas. Porque eu sei, eu sou humana, eu falho. Então, pode ser que eu erre em algum momento, de correção e tudo. Mas, pelo menos, corrigir a prova, as questões eu sei que eu até faria. Então eu queria que eles cooperassem nessa parte. O meu objetivo era esse, que eles percebessem os erros deles. (...)*

CAROL: Seu objetivo era corrigir a prova com eles. E você achou que você conseguiu alcançar, de alguma forma, esse objetivo?

DIANA: *Não. Em momento algum. Infelizmente não. Não deu mesmo. Por mais que eu tentasse, eu perdi o domínio totalmente da turma, totalmente.* (Ent. 2)

O relato evidencia como a capacidade para agir é regulada pela dinâmica de uma interação específica (LANTOLF & THORNE, 2006), revelando-se como um fenômeno coconstruído na interação com alunos em sala de aula. Os objetivos da atividade estavam claros para Diana: corrigir a prova com a turma de modo a propiciar uma oportunidade de aprendizagem por meio da correção e compreensão dos erros. No entanto, a turma estabeleceu um objetivo diferente: conferir o somatório das notas. Ao notarem que havia erros, os alunos começaram a reclamar e a professora perdeu o controle da aula. A experiência mostra que os objetivos de atividades precisam ser reconhecidos por ambos – professores e alunos – para que a atividade cumpra o fim a que se propõe. Muitas vezes, professores não percebem que alunos podem fazer interpretações diferentes das atividades de sala de aula (MICCOLI, 1997). A resposta dos alunos/turma não foi a que Diana esperava e ela não soube reagir ao inesperado:

Ex. 15. P: E o que você acha que pode ter contribuído para você perder o domínio? O que te deixou tão insegura?

DIANA: *Eu acho que foi a indisciplina da sala. A resposta que eles me deram. Eu não estava esperando, realmente, que eles fossem, assim... Além de indisciplinados, alguns até meio agressivos. Eu não esperava isso deles realmente.*

P: O inesperado te tirou a ação.

DIANA: Exatamente. Porque eu nunca... Em nonos anos, em Ensino Fundamental, eu nunca tive esse tipo de reação. Então me assustou muito. (Ent. 2)

Como Paiva (2012) nos lembra, no processo de interação com outros sistemas, podemos nos deparar com situações que podem mudar o curso de nossos esforços originais e, conseqüentemente, nossas práticas. É impossível prever com exatidão o impacto de tais interferências. Ainda assim, no caso do ensino, o professor precisa estar preparado para lidar com imprevistos. Ele precisa ser capaz de antever possíveis perturbações, de modo a evitar situações que fujam a seu controle.

A agência como um fenômeno coconstruído também se reflete no interesse dos estudantes. Aprendizagens mais participativas e engajadas com as atividades propostas facilitam a ação docente. No relato abaixo, por exemplo, Diana comenta sobre a reação dos alunos a uma atividade de escuta e o impacto dessa reação em seu comportamento:

- Ex. 16 P: E você acha que foi efetivo?
 DIANA: Eu acho que sim. *Eu vejo que eles estavam mais tranquilos.*
 P: Sim, eles estavam bem interessados, fizeram perguntas, ficaram em silêncio durante a atividade.
 P: É. *E o que me chamou a atenção foi um aluno. Ele quase não participava das aulas e ele era agressivo. Como ele não conseguiu acompanhar o vocabulário todo, ele me pediu para ir até a carteira dele e foi anotando. Ele foi escrevendo à caneta e colocando a tradução a lápis.* Eu achei... Eu ganhei a aula. Eu achei muito bom. (Ent. 23)
- Ex. 17 DIANA: (...) eu acho que eles estão tão acostumados a copiar que uma atividade diferente pode ser interessante, mas um risco também. Mas, acho que foi uma coisa satisfatória, bacana.
 P: Você acha que foi satisfatório por que razão?
 DIANA: Ah, principalmente quando eu observo as aulas anteriores. Eu vejo... *Até a minha postura, até minha feição mudou nessa aula. O interesse dos alunos, eu comecei também a ficar mais calma dentro de sala de aula... Parecia que eu estava com um domínio maior da turma.* (Ent. 3)

A atividade de escuta é considerada uma atividade ‘diferenciada’ e, portanto, arriscada, uma vez que a reação dos estudantes nem sempre é previsível: “*eu acho que eles estão tão acostumados a copiar que uma atividade diferente pode ser interessante, mas um risco também*”. Na experiência de Diana, a reação foi positiva, facilitando a relação professora-alunos em sala de aula e impactando seu sistema afetivo.

Por outro lado, alunos alheios às atividades propostas dificultam a ação da professora. No relato abaixo, Diana avalia a tentativa de rever pronomes reflexivos por meio de um jogo realizado em pares:

- Ex. 18 P: Observando a execução da atividade no vídeo, como você avalia as etapas da atividade.
 DIANA: Idem. *Acho que até eu me perdi nas explicações. Por mais que eu desse explicações, o barulho era tanto, tanto que eu me perdi.* Eu tinha preparado a aula.

Realmente, anotado e tudo. *Mas, o barulho da sala me fez perder, sabe...* Eu acho que as explicações não ficaram claras, pra falar a verdade.

P: Eles não sabiam exatamente o que eles tinham que fazer.

DIANA: Exatamente. *Porque eles não paravam de falar. Se tivesse um pouco mais de silêncio seria mais tranquilo. Eles mesmos descobririam por si, se eles tivessem um pouco mais de curiosidade. Mas, não aconteceu isso: nem a curiosidade, nem o silêncio.* (Ent. 5)

A conversa paralela e o barulho excessivo desorientaram a professora, que não conseguiu conduzir a atividade com êxito. Os estudantes não compreenderam o objetivo do jogo, que exigia o uso dos pronomes reflexivos de forma contextualizada. No entanto, em aula, a apresentação desse tópico gramatical ficou restrita a regras de uso. Dessa forma, os aprendizes tiveram dificuldades em compreender a atividade proposta. Além disso, o trabalho em pares não era habitual, o que acabou gerando grande excitação na turma a ponto de chamar a atenção da diretora, que passava pelo corredor.

O comportamento dos estudantes influencia diretamente as escolhas metodológicas da professora, como o excerto abaixo ilustra:

Ex. 19 P: Então, para manter a disciplina você opta por atividades mais estruturais?

DIANA: É.

P: É isso?

DIANA: É. Parece que... Eu tenho essa impressão. *Parece que toda vez que eu penso em uma coisa legal, uma atividade para fazer em dupla (...) não dá certo! É uma sala que não me deixa à vontade, eu não me sinto segura, realmente. Gostaria de fazer coisas diferentes lá, mas os próprios alunos, não só pela indisciplina, mas a apatia deles, porque, às vezes, eles estão até mais controlados, mas extremamente apáticos.* Então, isso não me dá nem segurança e muito menos entusiasmo. (Ent. 4)

A reação da turma, ora indisciplinada, ora apática, fomentava a decisão da docente de priorizar atividades de gramática, mediada pela concepção de que esse tipo de atividade seria mais seguro, ou menos arriscado, no sentido de manter a turma sob controle.

O comportamento dos estudantes, ou sua reação às atividades propostas, também pode inibir a agência, influenciando decisões e mudando o curso do ensino:

Ex. 20 P: Isso também era uma das suas intenções: aumentar a interação em pares.

DIANA: É... *Mas, eu já vi que ali o negócio está complicado.* Então, até a professora de geografia, não, a de história, também comentou a mesma coisa. Na aula dela eles ficam em silêncio, mas também não participam. (Ent. 4)

A intenção inicial de Diana em proporcionar interação em pares não se materializa em função da interação com e entre os estudantes. O rumo do ensino é alterado e determinados procedimentos passam a ser evitados.

Mais ainda, a interação conflituosa com estudantes pode impactar fortemente sistemas de ensino. Frente a sucessivas experiências de ensino frustradas com a turma, Diana chega a cogitar a possibilidade de abandonar a profissão:

P: E como que esses eventos te influenciam como pessoa?

DIANA: *Às vezes, eles me fazem pensar na coisa que eu mais detesto, mas que acaba sendo uma possibilidade na minha vida: desistir de dar aula. Esses eventos me fazem isso. É curioso porque eu comento com outros professores e tem muitos que estão com a mesma sensação, de querer largar tudo por causa de uma turma. Você pode ter nove, doze turmas, mas sempre vai ter aquela que vai te afetar mais. E, nesse caso, é o nono 3. Eu tenho vontade de largar a profissão.* (Ent. 5)

A natureza interpessoalmente situada da agência focaliza as interações em sala de aula, sendo, neste sentido, a dimensão que melhor expressa o movimento de coadaptação, através do qual sistemas conectados mudam em resposta ao outro. Pelas experiências de Diana, podemos perceber que os rumos do ensino não estão, exclusivamente, nas mãos do professor, ou seja, o ensino não é uma via de mão única que parte do professor em direção aos estudantes. Ainda que professores não percebam, ou mesmo não aceitem, trata-se de uma empreitada coconstruída com os aprendizes. Não adianta o professor decidir, sozinho, por essa ou aquela direção. Se ele não contar com a anuência dos estudantes, muito provavelmente, seus planos serão frustrados ou, certamente, precisarão ser redirecionados porque aprendizes, enquanto sistemas conectados ao sistema de ensino, interagem nesse entorno. Diana centraliza o ensino em suas mãos e toma decisões sem compartilhar, ou negociar, com os estudantes, que, por sua vez, agem modulados pelo que lhes é oferecido.

4.2.1.3. O sistema agentivo intrapessoalmente situado de Diana

A agência interliga-se a uma gama de elementos intrapessoais, como emoções, sentimentos, motivações, crenças, personalidades e autopercepções, cujos efeitos cumulativos e combinados são mais importantes do que a influência de fatores individuais em isolamento (MERCER, 2012).

A autopercepção de professora novata/recém-formada e substituta/não concursada é um componente relevante do seu sistema agentivo de Diana:

Ex. 21 DIANA: (...) Então assim, eu digo que eu não tenho experiência... *Porque eu acho que professora mesmo eu não me sinto por conta do pouco tempo de graduação que eu tenho.*

P: Quanto tempo de graduação?

DIANA: Eu tenho poucos meses.
 P: Mas você dá aula...
 DIANA: Desde o sexto ou quinto período, se eu não me engano.
 P: Mas você já dá aula há quatro anos.
 DIANA: *Exatamente, mas por mais que fala 'Ah, você é professora...', sabe quando você não se sente?*
 P: Você precisava do diploma.
 DIANA: *É. Eu não me sentia. Eu virava para os meus alunos e [dizia] 'Não, gente, eu não sou professora, eu só sou substituta'. E ficava aquela coisa... Eu não me sentia...*
 P: Você sempre trabalhou como substituta.
 DIANA: *É. E nesse exato momento eu também estou trabalhando como substituta, então fica difícil porque eu sei que eu sou professora agora, mas eu não me sinto porque eu não sou concursada, eu não tenho uma lei que me ampare. (Ent. 1)*

Essa autopercepção alimenta o sentimento de insegurança, impactando seu sistema agentivo ao interferir em suas escolhas metodológicas. Diana opta pelo ensino de gramática por se sentir mais segura, mais confiante:

Ex. 22 P: (...) Você ensina gramática, basicamente.
 DIANA: Ensino. Às vezes até muito contra minha vontade, *mas é porque eu ainda não tenho uma base boa, a escola não me oferece isso também. Se tivesse um professor para me orientar: "vamos fazer isso aqui, vamos tentar isso..."*. Eu, sozinha, às vezes, fica difícil. Porque, como eu disse no início [da pesquisa], *eu ainda não me sinto professora. Eu lido com as minhas inseguranças também. E tem hora que eu tenho medo de inovar.*
 P: Você opta pela gramática porque você se sente mais segura.
 DIANA: Às vezes sim. *Porque quando eu vou trabalhar uma leitura eu fico pensando: "será que vai ser interessante para eles, será que eles vão se identificar?"* Assim, eles acabam se identificando na hora do *listening*. Agora, a leitura mesmo, o "vamos ler", *é que eu fico meio apreensiva. (Ent. 4)*

O relato esclarece que, acima de tudo, as capacidades de Diana para agir são mediadas por seu conhecimento pedagógico-metodológico. Ela assume que opta pelo ensino de gramática porque 'ainda não tem uma base boa', ou seja, ela faz o que seu conhecimento pedagógico lhe permite. Mais uma vez, ela tenta dividir a responsabilidade pelo ensino com outros, no caso, a escola, que não lhe proporciona orientação. O relato aprofunda, ainda, sua autopercepção de 'não professora', que, na verdade, parece ser utilizada como justificativa para sua insegurança em relação às escolhas metodológicas. O fato de ainda não se sentir professora ajudaria a explicar suas falhas ou inconsistências metodológicas.

A opção pelo ensino centrado na gramática também se inter-relaciona a uma ausência de postura reflexiva em relação à prática, aliada à inconsistência metodológica. Em outras palavras, Diana não sabia para que ensinava o que ensinava, corroborando MICCOLI (2007c):

- Ex. 23 P: Quais suas concepções sobre o ensino de gramática?
 DIANA: *Na verdade, Carol, eu nunca parei para pensar porque eu estou ensinando, qual é o objetivo... A gente fica muito presa em questões de estrutura. Eu quero que eles saibam o que é sujeito, o que é predicado, o que é complemento. De repente, se eles virem isso no texto eles vão saber identificar: “ah, está falando de determinada pessoa, ah, essa daqui é a terceira pessoa do plural ou do singular...” Eu penso muito nessa parte, embora não seja muito correto. Mas, eu queria que eles aplicassem a gramática dentro de um texto. Mas, às vezes, também não funciona...* (Ent. 4)

O relato esclarece a relação entre capacidades para agir e conhecimento pedagógico-metodológico. Apesar de ser proficiente na língua inglesa, esse tipo de conhecimento, em isolamento, não era suficiente para garantir-lhe segurança em suas decisões em relação ao ensino. Diana vai até aonde seu conhecimento pedagógico lhe permite, o qual, por sua vez, é mediado por concepções de aprendizagem. Para ela, é importante que alunos reconheçam a estrutura frasal, ainda que ela mesma não tenha certeza da utilidade desse tipo de conhecimento.

O sentimento de insegurança fazia com ela evitasse experimentar, evitasse correr riscos. Apesar da receptividade dos alunos às atividades de escuta, tais atividades não eram exploradas em função de sua insegurança:

- Ex. 24 P: E você considera a ideia de pedir aos alunos para repetirem [o diálogo]?
 DIANA: Ai, eu até pensei, mas depois... *Acho que ainda não é o momento. Sei lá...*
 P: Você não quis se arriscar.
 DIANA: *Não. Nossa, eu já fui longe demais até!* (Ent. 3)

O mesmo aconteceu com atividades de música, que acabaram ficando no plano das vontades pelo receio de não atender às expectativas dos estudantes:

- Ex. 25 P: A que lista⁶⁶ você se refere?
 DIANA: Ai é uma legal! É um link mesmo na Internet. É interessante. Se você tiver um pouquinho de curiosidade você pode aproveitar para trabalhar não só gramática, mas também interpretação de músicas. Porque tem umas músicas fantásticas, até da Adelle. *Então, eu acho que precisa mesmo de um pouquinho de coragem. Mas, como essa turma é imatura, eu não me sinto segura para trabalhar essa parte, trabalhar gramática e interpretação.* Mesmo que sejam músicas do tipo... Mais adolescentes, por exemplo, Taylor Swift. Aí você fica pensando: *“será que eles conhecem a Taylor Swift? Será que eu poderia colocar essa música para eles?” Por exemplo, uma que eu sou louca pra mostrar para eles é a ‘Fifteen’. Só que eu fico pensando: “e a aceitação deles? Será como vai ser?”* (Ent. 4)

No relato, percebemos o quanto sua insegurança inibe seu exercício de agência. Apesar de ter consciência da efetividade do trabalho com músicas e de ter vontade de trabalhar com elas, falta-lhe coragem para experimentar e tentar.

⁶⁶ Links enviados pela Superintendência Regional de Ensino a professores de inglês da escola e região com sugestões de aulas e atividades.

Experiências de ensino frustradas também alimentam esse sentimento de insegurança e impotência, dificultando ainda mais a experimentação e contribuindo para a manutenção de práticas ‘seguras’. No excerto abaixo, por exemplo, Diana relata a frustração com a atividade de jogo já mencionada (excerto 18):

- Ex. 26 P: E você faria esse tipo de atividade novamente com eles?
 DIANA: *Não. Nessa sala não. Não mesmo. Não. (...) Eu não daria esse tipo de atividade porque é uma sala que parece que... Eles se isolam em duplas, em grupos pequenos, e não se incomodam, não se importam em aprender, em ter uma certa curiosidade.* Independente de ser matemática ou inglês. (Ent. 5)

Outra dimensão intrapessoal situada da agência se relaciona às crenças. Em todos os domínios da natureza situada da agência- contextual, interpessoal, intrapessoal e temporal – as crenças emergem, mediando ações e decisões. Algumas delas se destacam nesta análise da agência intrapessoalmente mediada.

Crenças sobre o status do professor, por exemplo, impactam o senso de agência de Diana e se interconectam aos sentimentos de insegurança e impotência. No depoimento sobre o incidente de incêndio na sala dos professores algumas dessas crenças se revelam:

- Ex. 27 DIANA: Falar ou escrever sobre o incêndio na sala dos professores ainda é um pouco difícil, pois *só demonstra como estamos vulneráveis em nosso trabalho. Como se não bastasse a desvalorização, salário incompatível, ainda somos obrigados a conviver com a violência de alunos e a impunidade dos mesmos. (...) Eu avalio não só a minha situação, mas a de todos os professores como frágil e estressante.* A impressão que eu tenho é de que estamos lidando com inimigos, com adolescentes agressivos. (...) O que eu percebo é que *está cada vez mais difícil ser professor, estamos convivendo com uma geração violenta, que nos testa, que nos desafia e que, não obtendo resultados satisfatórios sem o menor empenho, espera o melhor momento para se vingarem de nós, pobres professores.* (Depoimento)

É fato que a docência não é valorizada no Brasil e em vários outros países do mundo (MICCOLI, 2013, p. 24). No entanto, a meu ver, a desvalorização da docência passa a ser crença quando o professor acredita que isso é um traço da natureza da profissão e que, portanto, nada pode fazer a respeito. Diana nutre a crença da impotência do professor frente aos obstáculos do exercício da profissão. Mais ainda, coloca professores e alunos em um campo de batalha: professores versus alunos. E, nessa ‘guerra’, quem parece estar vencendo são os estudantes, contra os quais professores nada podem fazer por serem as vítimas.

A agência também se manifesta pela decisão deliberada de não ação. Nesse caso, Diana exerce sua agência ao selecionar a condição de vítima, imobilizada por um sistema educacional que oprime o professor, seja pelos baixos salários, seja pela violência dos alunos.

Outra crença muito presente no sistema de ensino de Diana é a de que os alunos não têm conhecimento suficiente, de que suas capacidades estão aquém do conteúdo a ser ensinado. Essa convicção influencia suas decisões em sala de aula, alterando o curso do ensino:

Ex. 28 P: Você também pensava em trabalhar alguma coisa de escrita com eles.
 DIANA: É... *Mas, pelo que eu te contei, vai ser impossível porque eles não têm vocabulário.* Quando eu trabalhei na outra escola, mesmo os alunos que não foram meus, eles tinham um certo vocabulário. *Eu acho que nisso a professora não falhou porque eles tinham muito noção de estrutura e muita palavra, muito vocabulário.* Agora, eu não percebo nem estrutura e nem vocabulário vindo da parte deles. Então, é uma coisa que eu ainda não sei como trabalhar. (...) *Porque para escrever, infelizmente, precisa-se de estrutura. Porque eu não posso escrever frases desorganizadas. Eu tenho que dar um sentido para elas. Então, isso daí é uma coisa que talvez eu não vou conseguir realizar por falta de conhecimento prévio [dos alunos] (Ent. 4)*

A decisão de não trabalhar com a escrita é fundamentada na crença de que os alunos são desprovidos de vocabulário, a qual, por sua vez, está relacionada à outra crença: a de que o desenvolvimento de vocabulário é responsabilidade dos professores antecessores. Ao recorrer à experiência na escola anterior, Diana esclarece que lá, supostamente, conseguia trabalhar com a escrita porque os alunos tinham vocabulário e noção de estrutura; lá a professora antecessora não havia falhado.

O trabalho com a habilidade de leitura também era adaptado em função da concepção de que os textos seriam além da capacidade interpretativa dos estudantes:

P: Os textos do livro [são difíceis]?

DIANA: Sim. *Tanto que eu nem trabalho muito com os textos difíceis.* Eu já passo para a parte de listening, que é mais contextualizado, tem as figurinhas e ainda tem o áudio. Eu acho que é mais interessante. Eu prefiro assim: *quando eu levo texto, eu escolho textos pequenininhos para eles começarem a ter prazer em leitura, e com um vocabulário mais dentro da realidade deles também. (...)*

P: A parte de texto, normalmente, você costuma trazer de fora.

DIANA: Ah, eu trago. *Porque é muito difícil. E é muito extenso também. Eles não vão ter paciência nenhuma pra ler.*

P: Certo. Você procura textos menores.

DIANA: E mais interessantes também. *Um ou outro texto [do livro] eu já trabalhei com eles porque eram menorzinhos e eram de comparar.* Eles acharam legal. *Mas, os maiores eu evito porque eu sei que não vai funcionar.* (Ent. 3)

A crença sobre a capacidade e conhecimento dos estudantes desempenha papel central no modo como Diana escolhe agir. Rejeitar textos do livro, considerados longos e difíceis, e oferecer textos menores e mais fáceis é uma decisão tomada com base em suas concepções de aprendizagem.

A complementação ao livro didático feita por Diana, através de exercícios de gramática, é uma evidência de agência situada no domínio intrapessoal por ser oriunda de sua percepção sobre o material, mediada pela crença de que o conhecimento dos estudantes estaria aquém do conteúdo a ser trabalhado:

- Ex. 29 P: E esses exercícios extras é você quem traz, não estão no livro.
 DIANA: Não, não estão no livro. O livro é muito bom em listening. Muito bom mesmo. Todo mundo critica o livro, mas nessa parte eu gosto. *Só que para eles entenderam o que está acontecendo, qual é a matéria do texto, eu tenho que levar material adicional, um suporte para eles entenderem o que é.*
 P: O suporte seria gramática, então?
 DIANA: Isso, a gramática. Porque o texto a gente trabalha realmente junto com eles. *Mas, quando chega na parte de exercícios, eles não dão conta porque o vocabulário é difícil.* (Ent. 3)

Diana considera que os alunos têm dificuldades na interpretação dos textos, escritos ou em áudio, porque carecem de vocabulário. No entanto, complementa o livro didático com atividades de gramática, e não de vocabulário. Esse posicionamento confirma sua concepção de aprendizagem enquanto conhecimento de regras gramaticais, que alicerça seu sistema de ensino.

Outra crença influente no sistema agentivo de Diana era conceber que os alunos apenas se engajavam quando as atividades fossem avaliativas, fomentando um ensino voltado para a avaliação:

- Ex. 30 DIANA: (...) *Professor de escola pública tem que ter nota pra ter atenção dos alunos. Tudo vale ponto! Senão não adianta. Eles brigam por décimos.* (Ent. 3)

Essa crença faz com que seus recursos agentivos passem a ser canalizados para atividades e procedimentos com esse fim. Atividades avaliativas são valorizadas e enaltecidas e a prova é utilizada como meio de coerção, de controle do comportamento dos estudantes.

A própria professora vê a avaliação como produto da aprendizagem:

- Ex. 31 P: E você considera que você atingiu seus objetivos nessa aula?
 DIANA: Ai, pra ser sincera, Carol, *eu acho que eu vou ficar sabendo na hora que eu corrigir a prova.* (Ent. 3)

Diana reclama que os alunos brigam por décimos, só se interessam por nota. Mas, sua fala deixa claro sua crença de que a aprendizagem é mensurada pela avaliação, ou seja, boas notas significa que a aprendizagem aconteceu.

A agência também se relaciona a motivações intrapessoais, que parecem ativar comportamentos agentivos (Mercer, 2012, p. 52). A motivação de Diana se liga, diretamente, à resposta - positiva ou negativa - dos alunos às atividades propostas:

Ex. 32 P: E de que forma o que acontece em sala de aula influencia você como pessoa?
 DIANA: (...) O que acontece... *Quando um aluno não gosta das minhas aulas eu fico triste. Quando o aluno gosta, é motivo de eu estudar mais ainda pra poder aprender mais.* (Ent. 1)

Ex. 33 DIANA: *Quando tem uma sala de aula que não dá... Sei lá, um suporte pra gente, a gente fica com mais preguiça ainda de ser criativo.* (Ent. 5)

É fácil perceber nesses relatos como os recursos agentivos de Diana, traduzidos, aqui, na busca por mais conhecimento, são ativados somente quando os alunos gostam de suas aulas. No caso contrário, quando os alunos não gostam das aulas, ou não são cooperativos, a opção é a passividade, a resignação.

As capacidades para agir são também mediadas pela personalidade do indivíduo. Diana se descreve como uma pessoa que não é ríspida no tratamento com os outros. Assim, esse posicionamento é incorporado à interação com os estudantes e à forma de agir em sala de aula:

Ex. 34 DIANA: (...) Mas, dentro da sala de aula eu não uso uma postura autoritária, *até porque não faz parte da minha personalidade mesmo. Eu não sei gritar, eu não sei impor de forma... Como eu que posso dizer? De forma ríspida.* (Ent. 1)

A natureza intrapessoalmente mediada da agência traz à tona a vida do indivíduo como um todo. A insegurança de Diana também se ligava, dentre outros motivos, às circunstâncias de sua vida pessoal:

Ex. 35 DIANA: (...) *Também é uma fase de adaptação, como eu te falei. Saí da minha cidade, morando num lugar diferente, estou dando aula numa escola, que é tradicional, muito cobrada pela superintendência... Eu estou me sentindo um peixinho no oceano.* (Ent. 1)

O novo cenário era impactante e desafiador, contribuindo para a emergência de sentimentos de insegurança e apreensão.

Esses elementos do domínio intrapessoal mediadores da agência de Diana permitem compreender suas escolhas e ações ao revelar questões nem sempre

perceptíveis na interação em sala de aula. O sentimento de insegurança é predominante em sua prática e, juntamente com suas crenças, sustentam e direcionam suas ações. Apesar de seu senso de agência, de acreditar que determinadas ações de sua parte podem potencializar oportunidades de aprendizagem, Diana acaba optando por manter práticas ‘seguras’, por conceber o professor como um ser frágil e acuado, incapaz de reagir às influências de seu contexto. Assim, sustenta uma imagem idealizada da sala de aula e da escola, onde alunos devem respeitar seus professores, serem inerentemente motivados e, ainda, obedientes.

4.2.1.4. O sistema agetivo temporalmente situado de Diana

Pensar a agência como temporalmente situada implica compreendê-la em relação à dinâmica temporal da história de vida de um indivíduo (MERCER, 2012).

As experiências passadas de ensino e/ou de aprendizagem são relevantes para o sistema agetivo porque alimentam sistemas de ensino, em um processo recursivo, que influencia as concepções de professores acerca do ensino/aprendizagem. Em um processo de retroalimentação, experiências passadas influenciam experiências atuais, as quais, por sua vez, serão a base para novas e futuras experiências.

As experiências passadas de Diana enquanto professora em uma outra instituição influenciam seu sistema agetivo ao serem tomadas como parâmetro para a prática atual:

Ex. 36 DIANA: (...) *Porque geralmente... Isso aconteceu comigo quando eu peguei aula em [nome da cidade], o diretor sentou comigo, explicou as normas e tudo mais. O diretor! Num outro momento é que a supervisora veio conversar comigo. E eu pensei que fosse acontecer a mesma coisa.* (Ent. 1)

Na escola anterior, Diana recebeu orientações em relação às turmas e ao conteúdo a ser trabalhado. Na escola atual, isso não aconteceu. Essa experiência evidencia como o comportamento agetivo nem sempre é desenvolvido individualmente. Diana precisa de apoio, de direcionamento para desenvolver seus recursos agentivos. Em relatos anteriores (excertos 13 e 22) ela já sinalizava essa necessidade.

A experiência na escola anterior também influencia sua autopercepção e seu senso de agência:

Ex. 37 DIANA: (...) *Nos três anos e meio que eu dei aula de inglês, eu não usava o livro, eu criava meu próprio material e agora eu tô me sentindo meio presa.*

P: Porque você precisa usar o livro.

DIANA: Por isso. Porque eu não tenho como tirar Xerox como eu fazia em [nome da cidade]. *Então eu acho que lá eu era mais dinâmica. Lá eu conseguia.* (Ent. 1)

Como a escola anterior disponibilizava os recursos materiais considerados por ela como essenciais a um ensino efetivo (ex. Xerox), lá ela se sentia dinâmica, eficiente; lá ela tinha mais possibilidades para agir.

A experiência como ex-aluna também é referência em relação ao modo como os estudantes deveriam se comportar, mediada pela concepção de que respeito ao professor deve ser ensinado pelos pais:

Ex. 38 DIANA: (...) Porque a gente fala... *Quando a gente não gosta do professor, já aconteceu isso comigo, eu tolerava o professor, eu tinha respeito pelo professor. Isso foi passado para mim, pelos meus pais.* (Ent. 4)

Ex. 39 DIANA: (...) Então, eu acho que as coordenadoras deveriam falar sobre a postura dos alunos também. *Se não gosta do professor, respeita, tolera. Igual era no meu tempo.* Eu ainda vejo muitos alunos falando: “ah, eu não gosto da aula, mas eu tolero”. (Ent. 4)

Diana espera de seus estudantes comportamento semelhante ao que tivera quando aluna; concepção que revela um ideal de aluno passivo, que não deve reagir ao que lhe é oferecido, mesmo que não atenda às suas expectativas: ‘*eu não gosto da aula, mas eu tolero*’.

As experiências futuras, projetadas por Diana, também auxiliam na compreensão da agência como temporalmente situada. Objetivos, autoimagens futuras, assim como expectativas sobre eventos evidenciam o domínio temporal situado da agência.

Diana delineava uma série de metas que pretendia alcançar com a turma:

Ex. 40 DIANA: E teve um aluno que me deu uma ideia brilhante porque eles falaram que tem uma página da escola e *a gente está querendo criar um link pra eu postar atividades.*

P: Que interessante!

DIANA: E a gente falou com a outra vice-diretora. (...) E ela falou ‘Gente, vamos amadurecer essa ideia que é uma forma de economizar papel e tudo mais’. *Então eu estou só esperando acontecer, né?* (Ent. 1)

Ex. 41 P: E interação em pares?

DIANA: Pois é. Eu estou pensando nesse aspecto, *mas eu vou fazer interação a partir do momento que tiver o mapeamento*⁶⁷. *Até porque eu queria avaliá-los com*

⁶⁷ Mapeamento dos assentos dos estudantes, realizado por professores e coordenação, a partir do qual os aprendizes são alocados em lugares específicos na sala de aula, de modo a prevenir conversa e indisciplina.

uma atividade, tipo um dialogosinho, uma coisa pequena. Mas com pares diferentes, que eles não estão acostumados. Então eu vou esperar esse mapeamento porque é uma meta que eu tenho. Além do listening, eu quero que eles falem também. (Ent. 2)

(...)

P: Uma de suas intenções, que você comentou na última entrevista, era que, após o mapeamento você gostaria de trabalhar a interação em pares.

DIANA: *Ah, sim. Eu vou deixar para o segundo bimestre. Eu vou fechar as notas deles e vou ver o que eu posso fazer ali, agora que eles estão mais silenciosos, mais interessados. Isso eu quero fazer.* (Ent. 3)

- Ex. 42 P: Mas, você não pediu para eles repetirem. Eles só ouviram. Só isso.
 DIANA: *Exato. Aí daí na próxima vez eu estou pensando assim, eu vou pegar no pulo. Da próxima vez eu vou pegar esses textos e vou fazer tipo 'listen and repeat'. Agora vai ser assim. Eu já tinha colocado isso como meta, assim que eu dei esse listening. Vai ser diferente agora.* (Ent. 5)

Como lembra Bandura (2006), apenas o estabelecimento de metas não garante que as mesmas serão alcançadas. Mais do que planejar, é preciso esforço autorregulativo de modo a transformar intenção em ação. No caso de Diana, todas as suas intenções foram frustradas: o link na página da escola não foi criado, as atividades em pares não aconteceram, assim como não houve maior exploração das atividades de escuta. Isso evidencia a distância entre o querer e o fazer e ilustra que uma capacidade essencial ao exercício da agência é, exatamente como sugere Bandura (2006, p. 165), a de construir cursos apropriados de ação e de motivar e regular sua execução. Como o pesquisador sugere, uma vez formulado um plano de ação ou uma intenção, não se pode sentar e esperar até que as condições apropriadas (ou ideais) surjam.

Até a autoimagem futura de Diana, projetada na figura de 'professora concursada', se manifesta no plano dos sonhos, dos vislumbres, como algo inalcançável a ela:

P: E você me disse que ainda não se sente inteiramente professora porque você ainda não é efetiva.

DIANA: *É. Tudo bem que eu estou lá.... Mas eu queria, sabe, ser uma professora de fato, porque eu não sou concursada. E isso seria uma grande alegria pra mim. Porque por mais que tenha problemas no ensino público, eu gosto de ser professora, mas eu quero ser... Ter o título.* (Ent. 1)

Concluindo, a natureza temporalmente situada da agência não se revela apenas nas experiências passadas e futuras, mas também se materializa na dinamicidade do sistema agentivo. A agência não é um sistema estático; ao contrário, muda constantemente, adaptando-se ao fluxo de eventos que acontecem em sistemas conectados. Recursos agentivos são suprimidos, expandidos e adaptados de acordo com

a interação de uma série de elementos, como fatores contextuais, interações estabelecidas dentro e fora dos contextos educacionais, conhecimentos pedagógico-metodológico, personalidades, crenças, sentimentos, emoções, motivações, em um dado tempo e espaço.

Em síntese, dentre os elementos que compõem o sistema agentivo de Diana, a afetividade parece desempenhar papel central. O sentimento de insegurança perpassa toda sua prática, direcionando suas ações e decisões. Diana até arrisca, experimenta uma ou outra atividade ‘diferente’, como as de compreensão oral, mas acaba retomando a prática ‘segura’, tradicional. Crenças e interpretações sobre seu contexto favorecem a manutenção de práticas tradicionais de ensino, centradas, essencialmente, no trabalho com vocabulário e gramática.

4.2.2. O sistema agentivo de Maria

A análise do sistema agentivo de Maria segue os mesmos procedimentos adotados na análise de Diana, descrevendo os elementos que se destacam em cada uma das dimensões situadas de sua agência, bem como as interconexões entre esses elementos, e relacionando-os à sua prática pedagógica.

4.2.2.1. O sistema agentivo contextualmente situado de Maria

Maria também relata a influência de elementos contextuais que impactam suas decisões em relação ao ensino. O único aparelho de som disponível na escola também é motivo de queixa:

- Ex. 1 P: Esse momento que você lê em voz alta o texto, você mudaria alguma coisa?
 MARIA: Eu gostaria de descobrir um jeito diferente pra eles poderem... Eu gostaria de colocar não eu lendo, mas o diálogo mesmo do livro. *Mas, duas deficiências: 1) não tem na escola [aparelho de som], só tem um e, assim, por falhas eu não consigo nem procurar com quem eu pego, onde eu pego e 2) a falta de atenção dos alunos, mais uma vez. Não de todos, porque boa parte interessa, mas alguns [não].* (Ent. 2)

A dificuldade de acesso a recursos materiais faz com que Maria encontre uma alternativa para essa restrição: ler em voz alta.

Além disso, a escola pública é tomada como um ambiente de carências que dificulta a ação docente, especialmente em relação ao ensino de inglês, que, para ela, depende de determinadas condições:

- Ex. 2. P: Você acha que é possível um ensino comunicativo na escola pública?
 MARIA: *Não. Muito difícil. Não, possível é. Mas é muito, muito difícil. Primeiro: deficiência de material, que é o mais sério de todos.*
 P: Mas, o livro que vocês usam na escola tem CD.
 MARIA: *Tem CD, mas aonde você vai... Som. É difícil. A gente tem que ter o próprio som. Eu acho que pra um ensino comunicativo tinha que ter pelo menos um DVD, uma coisa assim, para eles terem contato com figura, para eles identificarem as figuras. Não tem. Tinha que ter a possibilidade de distribuir os alunos em grupos menores pra gente poder trabalhar. Também não tem. Você tem que trabalhar com quarenta alunos de uma vez só. (Ent. 4)*

Nesse excerto, observa-se que a interpretação do contexto de ensino é mediada pela crença de que um ensino comunicativo depende de certos recursos audiovisuais. Essa representação ideal de contexto para o ensino parece se pautar nos cursos livres de idiomas, ao fazer referência a grupos menores. Assim, como seu contexto não oferece condições similares, ele passa a ser compreendido como limitador de determinadas práticas, como um ensino comunicativo.

Na continuação do relato, a docente esclarece como a interpretação que faz de seu contexto influencia seu senso de agência:

- Ex. 3 MARIA: *Porque se a gente trabalha com um grupo de cinco, seis, a gente consegue sim um bom resultado. Dá para colocar um para dialogar com o outro.*
 P: E você não pode dividir os quarenta em grupos de cinco?
 MARIA: *Mas aí como você vai monitorar todos? Os cinquenta minutos já foram embora! Só cinquenta minutos. Em uma semana você tem o quê? Uma hora e quarenta com eles. Pra ter um trabalho comunicativo, vai demorar um mês pra ter resultado de uma atividade!*
 P: Sei. Você acha que suas aulas têm alguns elementos comunicativos?
 MARIA: *Na medida do possível. Eu faço o possível. Mas, a deficiência de material, de condições é enorme! É muito difícil a rede pública... Muito, muito difícil. (Ent. 4)*

Maria sente-se parcialmente agentiva em relação a seu contexto. Se o livro oferece o CD, falta o som; se há possibilidade de agrupar os alunos em grupos menores, o problema passa ser o tempo das aulas. Enfim, ela não vislumbra ações que possam fazer a diferença em seu ambiente. Determinadas características de seu contexto - como a deficiência de material, o número excessivo de alunos e o tempo limitado de aulas - são tomadas apenas como restritivas, inibitórias, e, não, também, como possibilitadoras,

conforme sugere Juarrero (2000) a respeito de restrições contextuais. Assim como Diana, Maria também se enreda nos aspectos debilitantes de seu contexto.

Sua percepção sobre o grande número de alunos influencia diretamente suas escolhas metodológicas. Ao conduzir uma atividade oral para checar a pronúncia e as formas dos verbos irregulares no passado e particípio, Maria optou por arguir cada aluno, individualmente, em suas carteiras. Enquanto testava alunos individualmente, o restante da sala conversava e brincava, excessivamente. Ao ser incitada a refletir sobre suas ações, Maria atribuiu o fracasso da atividade ao número de alunos:

- Ex. 4 P: E você observando o modo como a atividade aconteceu, você mudaria alguma coisa, faria de algum outro jeito?
 MARIA: *Se tivesse condição e a sala fosse menos cheia, eu faria. Daqui da frente eu perguntaria para o aluno responder em voz alta pra sala inteira ouvir e aprender. Eu faria dessa maneira, mas [eu não o fiz porque] eu nunca iria ouvi-los porque a bagunça que é essa sala, cheia... Os alunos conversando... Eu viro as costas pra um e outro já começa a conversar.* (Ent. 3)

Maria esclarece que somente mediante número reduzido de alunos a atividade poderia ser conduzida de outra forma, com mais eficácia. A possibilidade de mudança só é vislumbrada a partir de uma configuração contextual inexistente, ideal. Na conjuntura atual, com quase quarenta alunos em sala, a única opção plausível foi ouvir um por um. É interessante que a percepção de Maria sobre seu contexto é mediada por suas capacidades pedagógico-metodológicas. Maria desconhece outras técnicas, ou possibilidades, de manejo de grandes grupos. A técnica de que dispõe (“*daqui da frente eu perguntaria para o aluno responder em voz alta pra sala inteira ouvir e aprender*”), a seu ver, é apropriada para grupos menores (“*se tivesse condição e a sala fosse menos cheia, eu faria*”). Desse modo, seu contexto passa a ser responsabilizado por suas dificuldades. Seu contexto é coautor de sua agência, é ele que possibilita, ou não, o desenvolvimento de determinadas atividades.

Maria é aluna de curso livre e essa experiência é tomada como parâmetro para sua prática:

- Ex. 5 P: Então, no primeiro momento, você faz um ‘pre-reading’, uma identificação das figuras e tal. O que você achou dessa atividade?
 Maria: Eu achei muito válida. *Eu acho que eles aprendem muito. Até eu aprendo muito no cursinho de inglês com isso, relacionar palavras às figuras [do texto] pra gente conseguir interpretar melhor.* (Ent. 2)

A experiência como aluna é transposta para o ensino. Estratégias que facilitam sua aprendizagem passam a ser insumo para seu ensino.

O contexto institucional, muitas vezes, mais do que influenciar a ação docente determina posicionamentos metodológicos. Maria, por exemplo, seguindo orientação da direção pedagógica, conferia, todas as aulas, os cadernos de cada um dos alunos para checar se as tarefas haviam sido feitas:

- Ex. 6 P: Então, no primeiro momento você começa checando quem fez a tarefa, olhando cada caderno. Vão uns doze minutos ali.
 MARIA: É. Um tempinho perdido mesmo. Como eu te falei, se o aluno tivesse consciência que ele tem que fazer... *Isso é uma coisa que a gente tem que cobrar. Os cadernos têm que estar sempre completos.*
 P: Você faz questão disso.
 MARIA: É precisa. *É regimento da escola, tudo direitinho. Eles pedem pra gente olhar o caderno, cobrar tudo direitinho. É uma das primeiras coisas que eles pedem: "olha sempre o caderno pra ver se está em dia".* Porque se fosse pra gente mesmo, o certo seria a consciência deles, né? Se fez ou não, quem tá perdendo são eles. (Ent. 2)

Embora expressando seu desejo de que os estudantes fossem, por si só, conscientes da importância da tarefa de casa, Maria segue o procedimento sugerido pela escola, sem questioná-lo.

Na continuação do relato, no entanto, ela explica o real objetivo do procedimento. Trata-se de uma estratégia utilizada pela escola e pelos professores para garantir, perante os pais dos alunos, que a instituição está fazendo sua parte:

- Ex. 7 P: Mas você olha os cadernos porque é do seu interesse ou porque a escola vai te cobrar?
 MARIA: Ambas as coisas. *Porque a gente tem um respaldo. Porque se chega uma mãe ou um pai na escola e reclama que o caderno do filho tá vazio, tá sem nada, vai sobrar pra quem? Pra professora. Aí é bom ele ter tudo anotadinho porque eu olhei tal dia, olhei tal dia, olhei tal dia. Porque na rede pública é assim que funciona. É uma garantia que eu já tenho, eu olhei o caderno dele.* (Ent. 2)

O excerto evidencia que a averiguação dos cadernos não visa à promoção da aprendizagem; é, acima de tudo, um instrumento de defesa, cuja finalidade é salvaguardar a imagem da escola e da professora perante os pais.

A agência de Maria é contextualmente situada em relação a uma gama de domínios, além do ensino, que também fazem parte da sua vida. Como descrito no item 3.3, Maria decidiu deixar a escola por uma oportunidade de trabalho mais promissora em sua cidade natal, o que, certamente, impactou não só seu sistema de ensino, mas também os sistemas de aprendizagem dos alunos. Essa decisão foi influenciada por sua insatisfação com seu contexto de trabalho fora da escola, associada a questões financeiras:

- Ex. 8 P: E como foi essa decisão sua de largar a turma, de largar a escola?
 MARIA: Eu não queria largar a turma e a escola. Foi impossível mesmo continuar. Eu larguei... *Você viu como eu estava pessoalmente insatisfeita na [nome da loja⁶⁸]. Eu estava superinsatisfeita, eu estava tensa, cansada. A única coisa que eu estava com o maior pesar de deixar era as aulas no [nome da escola].* Tanto que você está de prova que eu tentei.
 CAROL: Você tentou colocar as aulas no mesmo dia.
 MARIA: Tentei, conversei com a [nome da diretora] e tudo. Só que não foi possível... Ela não conseguiu arrumar meu horário e *eu fui obrigada a deixar as turmas por questão totalmente financeira. Não teria como... Ficaria inviável deixar de dar dezoito aulas lá para ficar dando duas aulas aqui.* Mas eu fiquei muito triste. (Ent. 4)

Essa experiência mostra a interconexão do sistema agentivo a outros sistemas do indivíduo e como mudanças em sistemas inter-relacionados acarretam mudanças no sistema como um todo.

Mais ainda, o contexto temporário e transitório da pesquisa incita a reflexão sobre a prática e estimula comportamentos agentivos:

- Ex. 9 P: E de que forma que os eventos que você viu nas gravações te influenciam?
 MARIA: É muito bom ter o *feedback*. Eu nunca tinha experimentado isso: de ver depois que aconteceu. Então, *é bom que a gente vê as falhas, tenta corrigir. "Olha, tô fazendo isso errado. Não está dando certo. Vou mudar..." Acrescenta demais esse feedback, ver tudo depois.* Porque às vezes você não lembra, não sabe como foi... *Foi muito significativo para mim poder ter contato com esse trabalho que você fez. Ajuda corrigir as falhas.* (Ent. 4)

A participação na pesquisa promove uma autoanálise e Maria identifica falhas, promovendo a expansão de seu senso de agência e direcionando seus recursos agentivos. Maria cogita a mudança, encontra possibilidades a partir de suas falhas.

Em síntese, a natureza contextualmente situada da agência, nas experiências de Maria, se manifesta por suas dificuldades em perceber as *affordances* disponíveis em seu nicho e tirar proveito das mesmas em benefício do ensino. Assim como Diana, Maria se apega aos aspectos debilitantes de seu contexto, talvez de forma um pouco menos contundente. Mas, ainda assim, toma seu contexto como pronto, acabado, imposto, sobre o qual tem restrita liberdade para agir, reagir, influenciar.

⁶⁸ Nome da empresa de informática onde Maria trabalhava como atendente.

4.2.2.2. O sistema agentivo interpessoalmente situado de Maria

A experiência de Maria também corrobora a agência como fenômeno interpessoal, i.e., coconstruído na interação professor-alunos. Aprendizizes mais engajados nas atividades propostas facilitam a ação docente:

- Ex. 10 P: E como você vê a relação entre os participantes nessa aula? Você com os alunos, os alunos entre si?
 MARIA: *Maior interesse. Eles tiverem mais interesse. Conversa teve, lógico, mas o fluxo foi menor. (...)*
 P: E quando tem menos conversa você... ((Maria interrompe))
 MARIA: *Eu consigo explicar melhor. (...)* Aí foi isso. *Eu achei que eu consegui explicar melhor. Porque com conversa, não sei se acontece com você, eu perco a linha do raciocínio. Eu perco o que eu ia falar, me confunde...* (Ent. 2)

A indisciplina, traduzida em alunos alheios às atividades propostas, conversando sobre assuntos não pertinentes à aula, é tomada como um entrave ao ensino:

- Ex. 11 P: É isso que você considera como indisciplina? Conversa?
 MARIA: É. Conversa ao mesmo tempo. Conversar todos ao mesmo tempo. E ao mesmo tempo que eu. Pra mim isso é indisciplina.
 P: E isso te trava.
 MARIA: *Me confunde.*
 P: Te confunde. E faz você parar para chamar atenção... ((Maria interrompe))
 MARIA: *Pra chamar atenção porque como que eu vou continuar? Às vezes eu já perdi até a linha do que eu ia falar, de tanta confusão que tem na sala.*
 P: E isso de certa forma... ((Maria interrompe))
 MARIA: *Prejudica a aula.*
 P: E dificulta suas ações.
 MARIA: *Muito. Atrasa.* (Ent. 2)
- Ex. 12 MARIA: (...) *Eu acho que, às vezes, os alunos me tiram a atenção com a conversa. Às vezes, eu presto a atenção e depois na hora de retomar eu dou algumas gafes.*
 P: Gafes?
 MARIA: *Eu me perco um pouco, onde que eu estava e tudo. Aí eu acho que eu posso passar um pouco da minha insegurança para os alunos. E até porque quem consegue ficar com essa barulhada na cabeça e continuar na mesma linha de raciocínio?*
 P: O barulho te incomoda.
 MARIA: *Muito! Qualquer pessoa.* (Ent. 3)

No excerto 11, Maria esclarece como a indisciplina afeta seu comportamento e altera o curso do ensino. Atividades planejadas acabam sendo proteladas em função das constantes pausas para chamar a atenção dos estudantes. No excerto subsequente, percebemos como a indisciplina desestabiliza a professora, afetando inclusive sua

autopercepção. Maria se sente insegura frente à conversa e ao barulho constantes e impotente diante de um cenário que não consegue administrar.

Outro aspecto da natureza interpessoalmente situada da agência se manifesta no modo como um indivíduo utiliza o outro como referência para formação de seu próprio senso de agência pessoal por meio de comparações sociais (MERCER, 2012, p. 48). Maria pauta seu modo de ensinar e sua postura com os estudantes na comparação com outros professores:

- Ex. 13 P: E de que forma você define seu modo de dar aula de inglês?
 MARIA: Eu? (...) *Eu tenho assim um modo que eu aprendi com outros professores, eu sigo, assim, o que eu aprendi.* (Ent. 1)
- Ex. 14 P: E você acha que você conseguiria [mais respeito dos alunos] através de uma postura mais enérgica?
 MARIA: *É. Eu acho. Porque eu vejo os professores tendo.* (Ent. 2)
- Ex. 15 P: E como que você interpreta o seu comportamento, as suas ações nessa aula que você assistiu?
 MARIA: *Vendo assim... Me comparando com outras professoras mais velhas que eu observei já nos meus estágios, eu tenho uma certa imaturidade com a sala de aula. Tenho bastante imaturidade. Eu tenho vontade de... Não sei, ter uma postura mais séria, conseguir puni-los. Conseguir ter uma atitude que faça com que eles tenham mais disciplina na sala de aula.* (Ent. 2)

No excerto 13, Maria esclarece a influência do outro em sua prática. A experiência com outros professores é referência em seu modo de ensinar inglês. Os excertos 14 e 15 ressaltam como a comparação com outros professores influencia seu comportamento e modula suas concepções de ensino. Ao se comparar a outras professoras, ela se julga imatura porque ainda não sabe controlar os estudantes adequadamente. Para isso, teria que ser mais severa, mais rígida, assim como são as professoras que ela toma como referência. Dessa forma, passa a direcionar seus recursos agentivos para esse fim: “*eu tenho vontade de... Não sei, ter uma postura mais séria, conseguir puni-los*”.

As experiências de Maria quanto à natureza interpessoalmente situada da agência corroboram a noção de coconstrução da agência pela interação com estudantes. A agência no ensino está intimamente ligada à agência dos aprendizes, seja exercida individualmente, seja enquanto grupo. Também se destaca a escolha de outros significativos como referência para a prática - em seu caso, professores que são rígidos na relação com os alunos e a turma.

4.2.2.3. O sistema agentivo intrapessoalmente situado de Maria

As capacidades para agir são também mediadas pela competência linguística. A proficiência limitada de Maria em língua inglesa modulava suas decisões e ações em sala de aula, fomentando um sentimento de insegurança em relação à sua prática:

- Ex. 16 P: E como você interpreta o seu comportamento, as suas ações nessa aula, nessa segunda aula?
 MARIA: É... Às vezes eu me confundo um pouco, *eu queria ser mais segura no que eu estou fazendo... Às vezes eu tenho uma duvidazinha, assim, na pronúncia, na escrita, na tradução...* Eu queria ter mais segurança.
 P: Com o inglês?
 MARIA: Com o inglês. *Isso aí já é meu problema com a língua, porque eu não tenho um nível tão alto, tão bom. Eu fico insegura, às vezes, de falar alguma coisa.* (Ent. 2)

O excerto permite compreender que a deficiência linguística influencia seu comportamento. Maria se sente insegura em se expressar na língua inglesa e interagir com os estudantes nessa língua. Essa experiência retrata a realidade de muitos professores no Brasil, conforme alerta Celani (2010).

Sua insegurança em relação à língua advinha também do fato de ainda não ter terminado o curso de Letras:

- Ex. 17 P: O que você quis dizer com uma postura imatura?
 MARIA: Ah, eu não sei... *Eu acho que eu não... Por eu ainda nem ter formado, não ter cursado todas as matérias necessárias, eu ainda... Eu não tenho vocabulário muito extenso. Outro dia até confundi, te perguntei no meio da aula. Então, eu não tenho um vocabulário muito extenso ainda.* (Ent. 2)

Esse relato ilustra, além da insegurança que uma proficiência linguística deficiente pode acarretar, a expectativa da professora em relação à sua formação. Maria confia que ainda terá acesso, no curso de Letras, às matérias necessárias à sua formação plena, inclusive no que tange o desenvolvimento de sua proficiência linguística.

Além disso, sua autopercepção influencia o modo como ela projeta seus recursos agentivos:

- Ex. 18 P: E como que você se vê nessas aulas?
 MARIA: É o que eu te falei. *Eu me vejo assim insegura ainda. Eu vejo a minha insegurança.*
 P: É assim que você se vê.
 MARIA: É. *Eu tinha vontade de ser mais segura.*
 P: E os motivos pra essa insegurança?
 MARIA: É... Os dois motivos. Eu não conseguir manter mais disciplina *e minha insegurança com o inglês.* (Ent. 2)

O excerto revela sua autopercepção: Maria se vê como uma profissional imatura e insegura. Assim, aspira maior segurança, projetando seus recursos agentivos nessa direção.

Crenças de ensino e aprendizagem, especialmente aquelas relacionadas à (in)disciplina, desempenham papel central no sistema agentivo de Maria. Ela acredita que uma aprendizagem efetiva está atrelada à disciplina. Assim, passava grande parte da aula chamando a atenção dos estudantes. Além disso, acredita ser difícil fazer uma aula dinâmica, interativa e manter a disciplina ao mesmo tempo. Essa crença, oriunda da prática, acaba interferindo no curso do ensino, inibindo determinadas práticas:

- Ex. 19 *MARIA: Outra coisa que eu tenho receio, por experiência própria, é levar o rádio e colocar e poder despertar isso [indisciplina]. Porque já aconteceu isso. Tudo que eles veem que é diferente, dispersa a atenção deles, como a câmera, no início.*
 P: Por isso que você leu [o diálogo] em voz alta, então.
MARIA: Aí eu li pra ver se eles conseguiam seguir. Porque a intenção mesmo era eles só ouvirem, sem seguirem, pra ver se conseguiam identificar alguma palavra. Mas, eu tenho certeza que eles não iriam prestar atenção. Um ou outro que iria prestar atenção. (Ent. 2)

A decisão de ler o texto em voz alta, mencionada no excerto 1, é mediada pela crença de que recursos ‘diferenciados’, como o som, dispersam a atenção dos alunos. Maria acredita que os alunos não são capazes de compreender os benefícios desses tipos de recursos e prefere rejeitá-los.

Na mesma direção, ao avaliar a atividade com o passado e particípio de verbos irregulares, mencionada no excerto 4, Maria reitera sua crença de que o trabalho com habilidades orais e de escuta, consideradas atividades ‘diferenciadas’, fomenta indisciplina:

- Ex. 20 P: Como você percebe o modo como você conduziu a atividade?
MARIA: Eu tentei conduzir de um modo tranquilo, um por um. Mas, estava difícil. Essas atividades são quase impossíveis. Eu acho que o único dia que eu os deixo quietos é no dia da prova.
 P: Você fala essas atividades, que tipo de atividades?
MARIA: Oral, listening. Nem no listening eles conseguem ficar quietos. (Ent. 3)

A falta de cooperação da turma para a condução efetiva da atividade reforça a crença de que atividades orais e de escuta são ‘quase impossíveis de serem realizadas’. Durante o período de observação das aulas, foi possível perceber que ela desconhece procedimentos para trabalhar com habilidades integradas. Isso reforça suas crenças, inclusive a de que os alunos só se engajam em atividades avaliativas.

Essa crença da relação disciplina-aprendizagem não só orienta a prática de Maria, mas também influencia o modo como ela direciona seus recursos agentivos:

- Ex. 21 *Eu acho que eu ainda tenho que aprender a conseguir disciplina nessa sala. Hoje eu parei e pensei: o que eu estou fazendo de errado aqui? Por que eu não consigo fazer com que eles fiquem quietos? Não adianta, eu não consigo. É muito difícil. Eu tenho que pensar em uma maneira de conseguir disciplina na sala. (Ent. 3)*
- Ex. 22 *Eu tenho que aprender a colocar disciplina nessa sala. Eu tenho que aprender! Eu ainda estou estudando o meu jeito de conseguir fazer isso. Eu ainda não consigo pegar a maneira de impor disciplina. Impor não. Fazer que eles entendam que é melhor pra eles. (Ent. 3)*

Concebendo a disciplina como essencial para a aprendizagem, Maria direciona seus esforços nesse sentido. No excerto 21, ao se autoquestionar (“o que eu estou fazendo de errado aqui?”), Maria não vislumbra possibilidades para além da disciplina. A saída para lidar com a falta de interesse dos estudantes é controlá-los, mantê-los quietos, atentos à aula. Como vimos na análise interpessoalmente mediada de sua agência, um dos fatores que contribui para esse posicionamento, é sua prática ser essencialmente fundamentada em suas experiências, por meio de comparações sociais (excertos 13, 14 e 15). Maria carece de conhecimento teórico-metodológico que possa ser integrado à sua experiência prática.

Assim como Diana, Maria também compartilha da crença de que os alunos não dispõem de conhecimento suficiente para a realização de determinadas atividades, norteando suas decisões em sala de aula e contribuindo para um ensino descontextualizado, fragmentado:

- Ex. 23 P: Você mudaria alguma coisa nessa aula?
 MARIA: Não. Eu acho que nessa eu não mudaria não. *Eu gostaria, assim, de dar exercícios mais complexos, assim, interpretativos... Só que não tem como. Porque eles não têm nível pra isso. São poucos ali que conseguem resolver um exercício mais difícil.*
 P: O que você quer dizer com complexo?
 MARIA: Queria colocar, assim, textozinhos, pra eles ao mesmo tempo interpretarem e conseguir responder alguma coisa de gramática e saber assim... E eu perguntar alguma coisa com as *questions words*, e eles saberem identificar onde está no texto pra responder. *Eu acho que eles não conseguem ainda. (Ent. 2)*

Como Maria acredita que os alunos não são capazes de interpretar textos, compreender tarefas mais contextualizadas, seu ensino centra-se na gramática, através de frases soltas, descontextualizadas.

Essa crença ajuda na manutenção de uma prática de ensino tradicional, inibindo a realização de atividades fora do eixo gramática-vocabulário:

- Ex. 24 P: Certo. Na última entrevista você comentou que na segunda prova você pretendia diminuir um pouco a gramática e dar mais *listening*...
 MARIA: O *listening* aconteceu um problema de tempo. *Eu iria ter que treiná-los, com as palavras e tudo. Porque eu acho que se eu... O listening que eu e a Diana tínhamos planejado, se eu der o listening vai ser um... Um fiasco! Então, eu já desisti. Eu não vou dar o listening. Esse bimestre eu vou treiná-los mais, mais vocabulário, mais ouvir pra dar o listening no próximo bimestre porque nesse não tem condições. Eu acho que vai ser assim... Até mesmo pra ajudá-los porque não tem condições.* (Ent. 3)

Maria não se sente segura para trabalhar a habilidade de escuta com os estudantes. Sua insegurança alicerça-se na crença de que os alunos não serão capazes de compreender a atividade (“... *se eu der o listening vai ser um... Um fiasco!*”).

Ademais, essa crença subjaz outras ações, por exemplo:

- Ex. 25 P: Mas, o padrão é uma atividade por aula. Eles tomam muito tempo copiando do quadro.
 MARIA: É. Mas, o livro... Você chegou a ver o livro, né?
 P: Sim.
 MARIA: *O livro é bem deficiente.*
 P: Deficiente em quê?
 MARIA: *Em exercícios para a capacidade deles. Não é que ele seja deficiente, é que ele está além da capacidade deles.*
 P: Você achou isso?
 MARIA: É. *Eles vão pegar uma leitura daquelas e eles não vão conseguir entender fácil.*
 P: Você esperava que tipo de atividade no livro?
 P: *Ah, eu esperava que ele fosse andar de acordo com a capacidade deles.*
 P: Como assim?
 MARIA: *Ah, ter umas atividades mais... Mais fáceis mesmo, que desse para eles participarem, fazer mesmo. Porque no final do livro até tem umas sugestões de atividades, mas são coisas bem além do que eles dão conta de fazer.* (Ent. 4)

A crença sobre a incapacidade dos estudantes modula as decisões de Maria, que rejeita o livro didático em função de atividades de gramática, do tipo preencha as lacunas com o passado dos verbos entre parênteses. Esse tipo de atividade é considerada ‘fácil’, dentro da capacidade dos alunos.

Apesar das dificuldades, a professora se sente motivada em relação ao ensino, a qual influencia seu senso de agência:

- Ex. 26 P: E como esses eventos te influenciam como pessoa e como profissional?
 MARIA: *Eu não desmotivo. Um dia eu vou conseguir. Olha, eu vou tentar, tentar, tentar até conseguir fazer essa sala se interessar por inglês. (...) Um dia eu consigo.*
 P: Você se sente motivada, desafiada.
 MARIA: É. *Eu vou conseguir.* (Ent. 3)

Ainda que seja um objetivo desafiador e distante, Maria acredita que pode fazer a turma se interessar pela língua inglesa e, dessa forma, promover aprendizagem do idioma.

Assim como Diana, a ativação de comportamentos agentivos se liga ao interesse dos estudantes:

- Ex. 27 P: E como profissional? Como o que acontece em sala de aula te influencia como profissional?
 MARIA: Ah, é o que te falei do retorno. *Eu me sinto melhor. Eu me sinto assim... Com aquela energia boa, com vontade de procurar mais, de estudar mais. Quando tem aquela sala interessada, eu penso 'nossa eu vou buscar mais coisa', 'vou ver o que eu posso fazer de diferente pra eles, o que faz eles se interessarem mais'. Quando eles estão aprendendo, nossa, eu quero procurar mais coisas.* (Ent. 1)

Quanto maior o interesse dos estudantes, mais disposta Maria se sente para encontrar alternativas, para incrementar o ensino através de atividades que contemplem o interesse dos aprendizes.

Um ensino significativo para Maria se exprime pela participação, pelo envolvimento dos estudantes:

- Ex. 28 P: O que é mais significativo pra vocês nessas gravações?
 MARIA: *Quando um aluno responde o que eu pergunto, quando eu vejo que eles aprenderam, quando eles se interessam e fazem uma pergunta da aula. Quando eu vejo que eles estão no planeta Terra, dentro da sala de aula. ((risos)) Isso pra mim é muito significativo.*
 P: Nessas aulas você observou isso.
 MARIA: *É. Quando acontece isso, quando eu vejo que eles estão interessados. Aí é muito, muito significativo mesmo.* (Ent. 4)

Mais ainda, esse tipo de envolvimento nutre o sentimento de realização profissional. O reconhecimento dos alunos aos seus esforços alimenta seu sistema de ensino:

- Ex. 29 P: E de que forma que os eventos que você viu nas gravações te influenciam como pessoa?
 MARIA: Como pessoa? Ah, eu acho que é a mesma coisa [do profissional] porque *o trabalho de professor é muito bom... Você tem retorno, você está fazendo o bem, não para uma pessoa só, mas para trinta, quarenta alunos. O retorno melhor... Eu não tive tanto aqui, mas eu tenho na minha cidade, o retorno na rua, a criança falando: "olha ali minha professora. Volta a dar aula pra mim, volta!". Eu estou escutando muito essa semana, as outras turmas: "volta a dar aula pra gente, volta pra nossa sala...". Isso é muito gratificante.* (Ent. 3)

Maria vê a profissão como uma forma de ação social e se sente realizada com isso. Ela se orgulha da profissão e se envolve com as questões dos alunos:

- Ex. 30 P: Você sente orgulho de ser professora.
 MARIA: *É. Muito.*
 P: Você gosta.
 MARIA: *Gosto muito de ser professora.*
 P: E de que forma o que acontece em sala de aula influencia você como pessoa?

MARIA: *A gente tira lições de vida, né?! Influencia muito. Você vê casos de superação... Influenciam. Às vezes, problema de aluno, eu tenho esse defeito também. Eu sofro com problema de aluno.*

P: Você sente junto.

MARIA: *É. Eles se transformam na minha família.*

P: Então você traz a sala de aula pra sua vida.

MARIA: *Trago. Nossa, quantas vezes eu já mandei aluno ir a minha casa pra eu ensinar matéria de prova, pra pegar matéria!* (Ent. 1)

Concluindo, a postura de Maria em relação ao ensino se liga diretamente à sua personalidade acolhedora. Maria sofre com as questões dos alunos, que passam a ser seus filhos, sua família. Assim, a sala de aula se mistura à sua vida pessoal. Seu sistema afetivo desempenha papel central em seu sistema de ensino. É ele que impulsiona suas ações, promovendo dinamicidade e mantendo seu sistema de ensino vivo.

Em síntese, a análise da natureza intrapessoalmente mediada da agência de Maria demonstra a relevância do conhecimento linguístico e pedagógico-metodológico no sistema agentivo docente. Pelas experiências de Maria, percebe-se como a carência desse tipo de conhecimento impacta a ação do professor, interferindo nos caminhos do ensino. O sistema de crenças, por sua vez, ancora decisões metodológicas e define seus comportamentos. A afetividade, expressa pelas motivações e sentimentos, perpassa todo sistema agentivo de Maria, influenciando seu senso de agência e direcionando seus recursos agentivos.

4.2.2.4. O sistema agentivo temporalmente situado de Maria

Maria faz referências a seu passado como estudante. Apesar de não relatar, claramente, a influência dessas experiências em sua prática atual, elas podem ser associadas a sua satisfação com a profissão:

Ex. 31 MARIA: *Porque eu só pego substituição, aí o tempo que eu fico desempregada eu fico com aquela ansiedade, mas quando eu tô dando aula também, aí pra mim não tem nada melhor. Adoro a profissão. Gosto mais do inglês realmente, sempre tive interesse, sempre ouvindo música, depois comecei a fazer cursinho pra me inteirar mais e... gostei e optei por fazer Letras.* (Ent. 1)

A aprendizagem autônoma, por intermédio de músicas, assim como a experiência positiva como aluna de curso livre, fundamentam seu interesse pela língua inglesa e seu gosto pela profissão.

Experiências passadas de ensino são tomadas como referência para a prática atual. Decisões metodológicas, como vimos no item anterior (excerto 19), são tomadas com base em experiências frustradas de ensino. O mesmo acontece com decisões comportamentais, na relação com os estudantes, que são influenciadas por experiências anteriores:

- Ex. 32 Maria: Esse negócio de banheiro, tomar água, sair da sala é regimento interno. É proibido mesmo.
 P: Ah, eles não podem [sair da sala durante a aula].
 MARIA: Não podem. Então é só no caso... Assim, a Camila, que eu não sei se ela estava fingindo ou não⁶⁹. *Eu deixei porque aconteceu comigo uma vez. Um menino me pediu pra sair da sala porque estava com dor de cabeça. Ele me pediu rindo. E eu falei: “não, olha a sua cara, você não tá com cara de dor”. E mais tarde o pai dele teve que levar ele no hospital. E eu fiquei assim pra morrer! Por isso que... Igual a Camila falou que estava passando mal, eu deixei. Eu fico com medo. Depois tá passando mal mesmo, eu vou me culpar pelo resto da vida.* (Ent. 2)

Ainda, na dimensão futura da agência temporalmente situada, dentre os objetivos traçados alguns são alcançados, como o desenvolvimento de um ditado com a turma. Outras metas, porém, acabam sendo abandonadas:

- Ex. 33 MARIA: (...) Essa primeira prova foi pra gramática. *Aí na segunda eu já vou dar ditado. Vou dar um listening pra eles responderem na prova e um teor menor de gramática* porque eu vou cobrar só os irregulares. (Ent. 2)
- Ex. 34 P: Então você vai dar o ditado, o *listening* você desistiu.
 MARIA: *O listening eu desisti. Ai, não dá mesmo! O ditado eu vou ser assim bem devagar, tranquilo.*
 P: Mas você está disposta a dar o ditado.
 MARIA: *Eu vou dar o ditado.* (Ent. 3)

Como vimos na análise do domínio interpessoal da sua agência, determinadas habilidades, como a compreensão oral, acabam sendo negligenciadas em função da crença de que são além das capacidades dos estudantes.

Autoimagens futuras também influenciam a forma como Maria projeta seus recursos agentivos:

- Ex. 35 P: E como você se vê como professora?
 MARIA: Como professora? Eu me vejo uma pessoa responsável, interessada, *eu sei muito pouco ainda do que eu posso saber*, eu ainda tô na metade da minha faculdade. É... *Muito inexperiente ainda*, mas eu tento dar o melhor de mim quando eu estou na sala de aula. (Ent. 1)
- Ex. 36 P: E como você se vê nessas aulas, Maria?

⁶⁹ Aluna que pediu para ir ao banheiro durante a aula alegando que estava passando mal.

MARIA: *Eu me vejo em progresso... Eu ainda tenho que melhorar muito, muito, muito... Eu vou trabalhando e aprendendo. Mas, eu preciso melhorar muito.* (Ent. 4)

- Ex. 37 P: E como você interpreta o seu comportamento, as suas ações nessa aula, nessa segunda aula?
 MARIA: *É... Às vezes eu me confundo um pouco, eu queria ser mais segura no que eu estou fazendo... Às vezes eu tenho uma duvidazinha, assim, na pronúncia, na escrita, na tradução... Eu queria ter mais segurança.* (Ent. 2)

Maria assume a identidade de professora-aprendiz, ainda inexperiente, mas sempre em busca de aperfeiçoamento, projetando para si uma imagem de professora madura e segura.

Concluindo, no sistema agentivo de Maria, as crenças desempenham papel central. A crença sobre a relação disciplina-aprendizagem influencia decisões relacionadas ao ensino. Essa crença, aliada a outras, de aprendizagem, como a de que os alunos não são capazes de acompanhar determinados conteúdos, contribui para uma prática pedagógica tradicional, centrada no ensino de gramática e vocabulário.

Em síntese, dentre os elementos que mediam a capacidade de Maria para agir, destaca-se a deficiência de proficiência em língua inglesa. Essa carência fomenta o sentimento de insegurança, que, por sua vez, alimenta sua prática, inibindo a realização de determinadas atividades que exijam maior competência linguística.

4.2.3. O sistema agentivo de Lola

Seguindo os procedimentos das professoras da escola pública, a análise do sistema agentivo de Lola também descreve os elementos que se destacam em cada uma das dimensões situadas de sua agência, bem como as interconexões entre esses elementos, relacionando-os à sua prática pedagógica.

4.2.3.1. O sistema agentivo contextualmente situado de Lola

O material didático utilizado pela escola desempenha papel de destaque no sistema agentivo de Lola. Esse material, desenvolvido pela rede de escolas, é constituído de apostilas, centradas no desenvolvimento de gramática, vocabulário e leitura:

- Ex. 1 P: E o que você acha desse material?

LOLA: Eu acho que, o aluno que quer realmente aprender a ler o texto, aprender gramática e ler texto, é um material bom. *Mas, o aluno que quer conversar, aí já não cobre.*

P: O material focaliza a habilidade de leitura e a gramática.

LOLA: É.

P: Mas, as outras habilidades não.

LOLA: Não.

P: Listening...

LOLA: *Não, nenhuma. E não tem nenhum CD, nada. Nada que ajude a aula a ficar um pouco diferente, né? Não, não tem.* (Ent.1)

Apesar de considerar o material bom para o que se propõe – desenvolver a habilidade de leitura e conhecimentos gramaticais - Lola reconhece que ele é insuficiente no que tange o trabalho comunicativo. As habilidades de escuta e fala são excluídas do ensino, limitando suas possibilidades: “*E não tem nenhum CD, nada. Nada que ajude a aula a ficar um pouco diferente, né?*”.

O uso do material é uma exigência não só da direção, mas também dos pais dos alunos:

Ex. 2. P: E você precisa usar esse material?

LOLA: *Preciso. Eu tenho que usar o material.* Eu posso saltar um exercício, alguma aula, que eu acho que é desnecessário naquele momento, *mas tem que cumprir o material. É uma exigência também porque os pais cobram.* (...)

P: É uma interferência indireta dos pais, né? Eles cobram da direção o uso do material, certo?

LOLA: *É, com certeza. Porque, assim, tem pais que não olham o material, mas a maioria que tá pagando dá uma olhadinha no caderno do filho. Então, se não vê nada escrito, ‘E aí? Pra quê que eu tô pagando esse material, então?’*(Ent.1: 01/03/2012)

Ex. 3 (...) *Outro dia uma mãe, conversando comigo na rua, mãe de um aluno do primeiro ano, ele foi meu aluno ano passado, ela falou assim: “você que é a professora do meu filho esse ano?” Eu falei: “não”. [A mãe disse]: “porque a apostila dele está toda em branco. Ano passado não estava”. Aí eu falei: “mas é porque eu avaliava a tarefa, essas coisas”. Ela disse [que o menino falou]: “eu não vou fazer nada, a professora não obriga, não faz nada. A aula é uma zona”.* (Ent. 3: 20/04/2012)

A ação docente sofre interferência, ainda que indiretamente, dos pais dos alunos, que monitoram o trabalho da professora. Uma vez que pagam pelo material, há uma cobrança no sentido de que ele seja usado. Como se trata de uma cidade do interior, a interferência dos pais se estende para além do contexto institucional, atingindo a vida pessoal da docente. Corresponder às expectativas dos pais é essencial para a sobrevivência em seu contexto. Assim, suas escolhas pedagógicas são influenciadas por essa conjuntura contextual e a exclusão de unidades ou de atividades acaba sendo evitada.

A complementação do material didático, por meio de recursos extras, também passar pelo crivo da direção da escola:

- Ex. 4 P: E você tem liberdade pra trazer algum material?
 LOLA: *Não é muito bem visto não.* A primeira vez que eu trouxe um desenho, que foram 20 minutos, *eu percebi que o diretor ficou um pouco de olho porque ele não sabia o que eu estava fazendo.* Então eu levei pra sala... *Foi uma única vez, aí eu percebi e deixei pra lá, falei 'Ah, eu não vou ficar... Batendo de frente com ninguém não'.* *Aí, caladinho, do jeitinho dele, [ele falou] 'Ah, Lola, na escola não pode ficar usando nada [fora do livro] que seja além dos 20 minutos'.* *Isso em nenhuma matéria.*
 P: Qualquer matéria?
 LOLA: Qualquer matéria. *A escola não deixa.* E no caso do inglês seria interessante trazer uma coisa ou outra. *Mas aí, com uma frequência maior, a gente não conseguiria trabalhar o material.*
 P: Aí de certa forma restringe bem o que você pode fazer.
 LOLA: *É. Então aí eu... Não vou fazer mais.* (Ent. 1: 01/03/2012)

No relato, percebemos como condições contextuais afetam as decisões docentes e direcionam os rumos do ensino. O objetivo principal da escola é *'trabalhar o material'* e, segundo ela, recursos extras comprometem esse objetivo. A interferência da direção age sobre o comportamento agentivo de Lola, que, após a advertência do diretor, opta por não mais utilizar vídeos em sala de aula.

A prática pedagógica é também regulada pelo tempo, que é uma imposição contextual. A quantidade de aulas destinadas à disciplina de língua inglesa, a duração das aulas e a utilização do material didático ao longo dos bimestres são determinadas pela instituição. A necessidade de cumprir o material didático influencia diretamente o modo como a professora gerencia seu sistema agentivo. Os esforços são canalizados para finalização das unidades da apostila no tempo devido. Consequentemente, atividades extras, fora do livro passam a ser excluídas das opções de ensino:

- Ex. 5 P: Um vídeo então tá perdendo tempo.
 LOLA: *Tá perdendo tempo. Um vídeo, por exemplo, tá perdendo uma aula da apostila. São doze aulas a apostila do primeiro bimestre do nono ano. Doze aulas. Às vezes não dá nem pra dar as doze aulas inteiras porque ainda tem que corrigir o exercício... Ainda tem isso também. São doze aulas, com exercícios também, mais doze aulas do caderno de tarefa! Então é muita coisa! Se você deixar de fazer vai ficar tudo em branco.* (Ent. 1)
- Ex. 6 P: E se você integrar jogos à aula?
 LOLA: Não dá muito pra... *Se toda aula eu pegasse 10 minutos pra fazer uma brincadeirinha, eu não conseguiria concluir o material.* (Ent. 2)

- Ex. 7. P: Você pensou em trazer alguma coisa extra pra reforçar esse assunto⁷⁰, ou não é seu foco?
 LOLA: *Não dá tempo. Não dá. (...) Duas aulas seguindo o material, porque a escola exige, não dá pra fazer muita coisa. A gente fica presa, né?* (Ent. 4)

Nessas circunstâncias, atividades que excedam o conteúdo da apostila ganham caráter de ‘aula diferenciada’, que acontece uma vez por bimestre, como ‘prêmio’ aos alunos:

- Ex. 8 P: Você prefere manter o uso do material pra não ter problema nem com a direção da escola nem com os pais.
 LOLA: *É. E eu também já falei para os meninos do nono ano que quando chegar no capítulo da Bela e Fera, eles já falaram que não querem saber da história, que já sabem a história, aí eu pego e faço uma aula diferenciada com eles. Aí eu falo pra eles escolherem. Aí eles vão escolher: uma música, um desenho, eles que vão escolher. Mas aí uma vez por bimestre pra evitar problema.*
 P: Uma vez por bimestre você pode trazer uma coisa diferente.
 LOLA: *É. É uma coisa que eu estou impondo a mim mesma. Porque aí eles podem escolher, como um prêmio, alguma coisa para essa aula diferenciada.* (Ent. 1)

No relato Lola explica sua decisão de cumprir as atividades do livro de modo a evitar confrontos com a direção e com os pais dos alunos. Por outro lado, ela também precisa ‘agradar’ os alunos, proporcionando algum tipo de atividade que atenda a seus interesses e expectativas. Assim, de modo a acomodar essas diferentes demandas, ela cria o status de ‘aula diferenciada’, oferecida apenas uma vez ao longo do bimestre, na qual recursos extras podem ser incorporados à aula de acordo com o interesse dos estudantes.

Lola traz ainda referência ao tempo externo à sala de aula como regulador de sua prática. A tão aguardada ‘aula diferenciada’ acabou não atendendo às expectativas dos estudantes, que haviam escolhido um episódio dos Simpsons, mas tiveram que se contentar com uma aula sobre tipos de filmes, onde opiniões sobre tipos de filmes eram apresentadas em slides e discutidas. A justificativa para a mudança de planos foi a falta de tempo:

- Ex. 9 (...) *Porque foi muito em cima da hora. Então eu não tive como sentar e programar tudo direitinho. E assim... Pro professor fazer uma aula diferenciada, especial, requer tempo. Esse tempo não estava muito bom pra mim naquele dia, que foi de segunda para terça, na verdade. Sábado e domingo eu fiquei procurando os Simpsons e não encontrei. Depois eu procuro mais, ou vejo com alguém que tem, não encontrei. Então, eu falei: “vou improvisar alguma coisa, de última hora”.*
 Mas eu queira trechos e fazer com que eles adivinhassem os tipos de filmes.
 P: Então, você acabou deixando para a última hora.

⁷⁰ Diferença entre *remember/remind*; *rob/steal*, etc.

LOLA: Foi, foi. Eu poderia ter feito uma coisa melhor.

P: Apesar dessa aula já estar programada há mais tempo. Porque desde nossa primeira entrevista você fala dessa aula ‘especial’.

LOLA: Estava, estava... Mas eles, assim, também jogaram na minha mão. Porque eu falei assim: “gente, vocês é que vão escolher”. Porque tudo que a gente escolhe para eles está chato, está ruim.

P: Aí eles escolheram a série dos *Simpsons*. Ou uma série.

LOLA: *Foi. De última hora, então, eu falei: “posso passar isso, então?” Aí eu não sabia direito porque eles não falaram mais nada. Aí depois que eles vieram e falaram: “pode passar um episódio de uma série”.* (Ent. 4)

Lola reconhece que a ‘aula diferenciada’ foi frustrante não só para os alunos, mas também para ela (*‘Eu poderia ter feito uma coisa melhor’*). Em vários momentos das observações Lola fazia comentários sobre a ‘aula diferenciada’: *“está chegando”, “o que vocês vão querer?”* (notas de campo). Assim, a justificativa da falta de tempo não convenceu. A ‘aula diferenciada’ se tornou uma ‘aula improvisada’.

Mais do que a questão do tempo, a dificuldade de Lola em preparar uma aula além do material didático disponível na escola explica a ‘aula improvisada’. A própria professora reconhece essa dificuldade, que se liga, entre outras coisas, a questões de seu contexto:

Ex. 10 (...) Na Internet não tem tanta coisa assim... A gente acha às vezes que tem, mas não tem. Aqueles [sites] de fazer download, eles estão bloqueando tudo. *Então, também é uma coisa que está começando a dificultar. E, assim, a escola também não tem nada para ajudar. Então, acaba que a gente tem que fazer um trabalho diferenciado sozinha e não dá pra fazer de uma aula pra outra. Eu dou aula em outras turmas... Então, o tempo fica um pouco curto para isso. Então, é também um problema que eu encontro. O tempo e também você ter uma ajuda, tipo, “Ah, já está pronto aqui”. Eu fui no site do [rede de escolas], olhei lá o que eles tinham pra passar em vídeo e eram coisas muito bobas. Eu não tenho nem coragem de levar isso para os meninos. Eles vão rir da minha cara!*

P: Você queria encontrar coisas prontas pra você.

LOLA: *É. Eu acho que seria mais fácil. Porque, para eles, nessa aula diferenciada eles querem ver um desenho, querem ver alguma coisa diferente. Então, eu mesma que tenho que fazer.*

P: Você se sente sozinha na hora de preparar alguma coisa diferenciada.

LOLA: *É. Eu me sinto sozinha, sem apoio nenhum.* (Ent. 4)

Em mais uma tentativa de se justificar, Lola recorre à suposta dificuldade de encontrar séries e passagens de filme na Internet. Mais importante, é perceber a dificuldade de Lola em se desvencilhar de suas condições contextuais. Fora da segurança do livro didático, Lola se sente perdida, sem apoio porque precisa preparar a aula por si só. Como a instituição não oferece nenhum tipo de subsídio, esse processo é ainda mais árduo. Falta-lhe conhecimento pedagógico-metodológico para agir de forma autônoma. Lola não sabe fazer e, por isso, espera ‘encontrar pronto’.

Alternativas para lidar com as restrições inerentes aos recursos didáticos disponíveis na escola e acomodar, ao mesmo tempo, as exigências da direção, dos pais e dos estudantes não são encontradas:

- Ex. 11 P: Então, veja seu eu entendi bem. Você até poderia fazer de outras formas. Mas, a escola não te auxilia nisso. Por exemplo, a escola não tem material de áudio. Se você quiser trazer um áudio, teria que ser você, você que tem que procurar.
 LOLA: *É. Tudo eu. Eu teria que reelaborar todas as aulas, na verdade. E até que ponto eu poderia conciliar com o material? O material é muito fechado, né? Os textos já estão ali. (...)*
 P: E o portal [da rede de escolas]? Não te fornece nada também, né?
 LOLA: *Nada, Carol. Eu já andei vasculhando tudo. Tem uma parte dos educadores. Aí tem os esquemas de aulas e os simulados, as provas. Eu entrei no esquema de aula e está assim: vazio. Dicas: vazio. Tudo vazio. Só vem a prova.*
 P: E o livro do professor?
 LOLA: *Só com as respostas.*
 P: Então, a dificuldade de você fazer alguma coisa diferente está muito ligada ao material, que não ajuda.
 LOLA: *É. O material não traz nada.*
 P: Você que teria que ir atrás.
 LOLA: *É. Eu que teria que reelaborar todas as aulas. Mas aí, se você não trabalhar a apostila, daqui a pouco vem uma mãe ou um pai e enche o saco.* (Ent. 3)

Mais do que direcionar sua prática, as restrições do material didático impactam seu sistema afetivo. Sua percepção sobre o material, mediada pela concepção de que o ensino efetivo de inglês depende de recursos audiovisuais, acarreta sentimentos de frustração em relação a um ensino que não corresponde aos interesses dos estudantes:

- Ex. 12 LOLA: (...) *No caso aqui da escola, que tem que cumprir o material, eu percebi que não pode fugir muito, que o material é imposto. E o inglês precisa muito de uma aula de áudio, de vídeo. (...) Então, assim, isso frustra um pouco a gente, né? Quer dizer, não dá muita margem pra você fazer um trabalho diferenciado. Então fica um trabalho até meio que mecânico, fica cansativo, monótono. A gente percebe que os alunos, uma vez ou outra, falam: “Ah, é cansativo, tá chato, tá repetitivo”. Por um lado, o material é bom porque ele dá muita ênfase na questão de gramática e vocabulário, mas, pelo outro lado, os meninos ficam cansados, né? Em função desse tipo, vamos dizer assim, de material também.* (Ent.1)

O relato explicita como Lola considera o material limitador (“... não dá muita margem pra você fazer um trabalho diferenciado”), acarretando sentimentos de frustração. Apesar de avaliá-lo positivamente em função de seu foco na gramática e vocabulário (“... o material é bom porque ele dá muita ênfase na questão de gramática e vocabulário”), ela reconhece que esse tipo de abordagem não agrada aos alunos, que consideram as aulas monótonas e repetitivas.

A questão do material didático se liga ao status da disciplina de língua inglesa na instituição, influenciando o senso de agência de Lola:

- Ex. 13 P: E você já tentou passar isso pra direção, essa restrição de ter que ficar somente na leitura e na gramática?
 LOLA: Já, mas...
 P: Não surtiu resultados.
 LOLA: *Não. Falei, assim, por alto, assim também pra evitar qualquer tipo de conversa, problema, né? Mas aí eu recebi como resposta: “Não, tem que trabalhar a apostila porque os pais têm que ver o trabalho com a apostila porque a apostila é cara”.*
 P: Mas você não teve uma conversa defendendo seu ponto de vista... ((Lola interrompe))
 LOLA: *Não, não, não. Pra falar a verdade, eu tenho um pouco de cansaço na hora de ter que fazer toda uma argumentação. Porque inclusive eu já ouvi, aqui na escola mesmo, se pudesse tirar as línguas e colocar mais aulas de matemática, física, seria melhor. Então quando você ouviu isso, você vai argumentar o quê? Então, eu deixei de lado.* (Ent. 1)

Em função desse baixo status, Lola não se sente agentiva em relação a seu contexto, não acredita que seu comportamento possa fazer a diferença em seu contexto. Esse posicionamento é mediado pela postura autoprotetora da professora em relação a seu ambiente, procurando evitar problemas com a direção (*‘Falei, assim, por alto, assim também pra evitar qualquer tipo de conversa, problema, né?’*). De modo a manter um bom relacionamento com a direção, e garantir sua sobrevivência em seu contexto, Lola opta por manter o *status quo*.

No domínio interacional do contexto⁷¹, a relação com os pares afeta o modo como a professora decide aplicar seus recursos agentivos. No intuito de evitar comparações com a professora do Ensino Médio, Lola adéqua suas aulas ao formato adotado por ela, centrado na figura da professora e no desenvolvimento da leitura, evitando variedades:

- Ex. 14 LOLA: (...) *E também eu percebi que quando eu peguei o nono ano, a outra professora, eu poderia causar alguma coisa. Se eu viesse cheia de coisas, de novidades, eu poderia causar... Um olhar assim ‘Ah, eu tenho muito mais tempo que eu tô aqui e não trabalho dessa forma’. Eu comecei a ver que eu poderia deixar ela um pouco assim, sem graça. E aí os meninos vieram atrás de mim e [perguntaram] ‘Você não vai dar aula ano que vem pra mim não?’ Então eu comecei a ficar um pouco mais sem graça com essa situação.*
 P: Você preferiu seguir a linha da outra professora que já estava aqui há mais tempo.
 LOLA: *Também. Pra evitar qualquer problema. Tanto com a direção, com os pais, quanto com a outra professora.* Porque eu respeito o trabalho de todo mundo, mas,

⁷¹ O domínio interacional do contexto, ou o contexto interacional, se refere, nas experiências de professores, às interações e relações externas à sala de aula; i.e. como interagem e se relacionam com diretores, coordenadores, outros professores, etc.

áí no caso, *pra evitar conversa, dela ficar sem graça, ficar chateada, ou aluno fazer comparação.*

P: Por isso você opta por manter sua aula mais no padrão leitura e gramática.

LOLA: É. Até mesmo porque como eu tô só no nono ano, essa outra professora pega no segundo grau os meninos. *Pra não ficar uma coisa muito discrepante, né?! Porque depois eles serão alunos dela.*

P: Ela fica com o Ensino Médio todo e você com o Fundamental.

LOLA: Todo.

P: E se você for dar uma aula mais dinâmica ela não vai conseguir dar continuidade.

LOLA: Pois é. Com certeza. *E no caso eu posso até atrapalhar o trabalho dela lá na frente já que ela trabalha só texto também.* (Ent. 1)

O relato demonstra, mais uma vez, como Lola adota um posicionamento autoprotetor nas relações estabelecidas na instituição, seja com a direção, com os estudantes e seus pais e até mesmo com os colegas. Suas decisões são todas tomadas com base em ‘evitar conversa’, ‘evitar problemas’.

Outras peculiaridades contextuais, relativas à constituição da turma, também modulam as escolhas da professora. A heterogeneidade do grupo é utilizada como justificativa para o trabalho focado na habilidade de leitura:

Ex. 15 P: Agora, essa questão do material. *Listening*, outras habilidades, não tem como trabalhar.

LOLA: Não, não tem como.

P: Porque seu material não oferece.

LOLA: É. *E no caso tem também a discrepância em sala de aula. Tem alunos que fazem inglês desde mais novinhos e tem alunos que não fazem nada, que fizeram só o inglês da escola, da escola particular, mas de forma também que não deu base nenhuma. Eu prefiro focar no texto porque eu acho mais fácil atingir todo mundo.* (Ent. 1)

No relato, Lola esclarece outro elemento que contribui para a preferência pela habilidade de leitura: segurança diante da heterogeneidade do grupo de estudantes.

Nessa turma, essa heterogeneidade se materializava em duas alunas, Sarah e Monique, as únicas que não estudavam inglês em curso livre, apresentando maiores dificuldades em relação ao restante da turma. A disparidade de proficiência linguística das alunas em relação ao restante do grupo modulava determinadas decisões metodológicas:

Ex. 16 P: Eles são muito interessados nessa questão de vestibular, né?

LOLA: É, mas, assim, se você der uma prova pra eles de vestibular eles vão reclamar. Porque é mais puxado. *E eu também fico com receio por causa das duas alunas que estão bem atrás.* Eu vou ter que fazer alguma coisa diferenciada com elas.

P: Elas estão bem aquém da turma?

LOLA: *Muito!*

P: E são só as duas?

LOLA: *São só as duas. Os outros todos já fazem inglês pelo menos há mais de três anos.* (Ent. 3)

- Ex. 17 P: Se você pudesse você pularia atividades.
 LOLA: *Com certeza! Eu já teria pulado várias atividades do livro que são repetitivas. No caso das duas então, não tem como eu fazer isso [pular atividades].*
 P: Você poderia pedir só para elas fazerem mais exercícios.
 LOLA: *Não. Aí eu estaria sendo... Vamos dizer, assim, fazendo um tipo de nivelamento na sala. Isso não pode acontecer.*
 P: Isso está sendo complicado para você administrar.
 LOLA: *É. Aí no caso eu estou tendo que ir pelo coletivo. (...) Porque se fosse pelo nível deles, eu já teria acabado o material há muito tempo. Eu já teria levado aulas diferentes. Já teria acabado o material.* (Ent. 3)
- Ex. 18 (...) Eu já pensei, há um tempo atrás, falar sobre os gêneros textuais, trazer para a escola livros de língua, contos menores... Por exemplo, pedir uma leitura de um conto por bimestre e avaliar depois. Eles falarem em sala, cada um apresentando seu conto, seu romance... *Mas aí eu esbarro na Monique, na Sarah, que não leem um texto de 10 linhas, como que elas iriam fazer uma leitura de um conto, de um romance? Mesmo que seja menor, é um problema. Ou eu daria um quadrinho para elas, que é menor.*
 P: Ou fazer o quadrinho com todos, né?
 LOLA: *É.* (Ent. 4)

No primeiro excerto (16) Lola explica que opta por não trabalhar provas de vestibular com a turma, em função das duas alunas que, supostamente, não dariam conta desse tipo de atividade. No excerto seguinte (17) descreve a dificuldade em descartar atividades mais repetitivas em função das alunas. A dificuldade das aprendizes é utilizada como justificativa para a manutenção do trabalho com o material. Aulas diferenciadas só poderiam acontecer se essas alunas não fizessem parte da turma (*‘Porque se fosse pelo nível deles, eu já teria acabado o material há muito tempo. Eu já teria levado aulas diferentes’*). Em outras palavras, as alunas funcionam como empecilho à diversidade metodológica. Esse posicionamento fica claro no excerto 18, em que possibilidades de diversificação são levantadas, mas questionadas em função da capacidade das alunas (*‘Mas aí eu esbarro na Monique, na Sarah, que não leem um texto de 10 linhas’*).

Entretanto, essa mesma heterogeneidade, desencadeia comportamentos agentivos. Como não contava com auxílio institucionalizado, como uma monitoria, por exemplo, a primeira possibilidade cogitada por ela foi criar uma apostila com conteúdos básicos:

- Ex. 19 P: E no caso dessas alunas com dificuldade, você tem alguma opção na escola, como monitoria? O que você pode fazer?
 LOLA: *Não tem monitoria para inglês. Não existe monitoria para inglês. Como também não tem para filosofia, nem literatura. Não é só inglês não. Nem sei o*

porquê. (...) Então, assim, se eu fizer algum trabalho com elas, eu não vou ganhar para isso.

P: Entendi.

LOLA: *Vai ser diferenciado, mas, assim, vai ser uma iniciativa minha. Como elas vão para o próximo ano sem saber nada?*

P: E você pretende fazer esse trabalho com elas?

LOLA: *Pretendo. Eu quero montar uma apostilinha, bem básica, com verbo to be, afirmativa, interrogativa, negativa, Presente Simples... Uma coisa bem bobinha pra pelo menos elas tentarem acompanhar. Ver a questão do vocabulário, o que pode ajudar, uma lista de vocabulário do que tem uma tendência maior a aparecer, ensinar isolado, pra depois vir com textos. (Ent. 3)*

A ideia da apostila não foi levada à diante e depois de conversa com a diretora pedagógica, algumas possibilidades, como provas diferenciadas, foram discutidas, mas posteriormente rejeitadas. Chegou-se a um consenso sobre uma monitoria, que seria oferecida pela própria professora, mediante pagamento, no período da tarde:

Ex. 20 *Eu conversei com a Elisa⁷² e, inicialmente, eu pensei em criar provas diferenciadas. Mas a Elisa [disse] “ah, eu não acho legal porque senão nós vamos ter que dar continuidade de provas diferenciadas até o terceiro ano. E o resto da turma vai ficar... Pode criar algum tipo de discussão e isso não é saudável para a escola”. Aí a Elisa falou que vai disponibilizar uma monitoria para eu rever matéria com elas antes da prova. (Ent. 3)*

Entretanto, Lola decidiu não oficializar as monitorias com a direção e fazer, por conta própria, uma revisão com as alunas antes das provas:

Ex. 21 P: E como que ficou a situação das meninas? Você está dando a monitoria para elas à tarde?
 LOLA: Não. *Eu estou vindo antes de prova.*
 P: Um dia antes da prova e tira as dúvidas.
 LOLA: Isso. *Tiro as dúvidas. Aí eu estou fazendo isso... É o que eu posso fazer. Agora, na recuperação eu vou vir umas duas vezes, né?*
 P: A escola está te pagando para isso.
 LOLA: Não. ((risos))
 P: Mas, não era o combinado?
 LOLA: Ah, mas eu pensei assim: “ah, não vou ficar cobrando não”. Não sei... Vamos ver. Já me viram em sala de aula dando aula para elas.
 P: Então, você não combinou exatamente com a direção.
 LOLA: *Não, não.*
 P: Você está vindo porque você quer mesmo.
 LOLA: *Por minha vontade mesmo. Minha vontade. (...) Eu nem comentei nada com a escola em si porque o caso delas também, vir uma vez por semana, não vai nem adiantar. Se eu firmar o compromisso, eu vou me responsabilizar muito mais por uma situação que eu não vou dar conta. Perguntar para elas de novo o que é verbo to be, they, you... Então, assim, eu vou firmar um compromisso com elas, talvez eu não consiga ajudá-las para fazer a prova e aí elas vão me culpar. Porque as duas são meio ‘cabeçadas’, elas são de responder, não entendem algumas situações, eu acho que até por isso também que elas são excluídas na sala, entendeu? (Ent. 5)*

⁷² Coordenadora pedagógica.

Lola escolheu não regulamentar as monitorias com a direção para não se comprometer. Ela acreditava que revisões antes das provas seriam insuficientes para sanar as deficiências das alunas. Mais ainda, temia ser responsabilizada pelo fracasso das aprendizes.

O número reduzido de alunos (oito), por sua vez, é compreendido como um elemento que, de modo geral, facilita sua prática:

Ex. 22 LOLA: (...) *Eu acho que o número reduzido de alunos, no momento, tem me beneficiado, de alguma forma.* (...)

P: Você acha então que o número de alunos é um fator importante?

LOLA: *Muito importante!* Eu não sei como você está vivenciando com as professoras da escola pública. *Mas, aqui tá muito tranquilo, por enquanto. O sexto ano com dezesseis alunos, tá tranquilo o inglês e com eles [alunos do nono ano] também, que são oito, menos ainda, bem tranquilo.* (Ent. 2)

Por outro lado, Lola reconhece que nem sempre o número reduzido de alunos em sala de aula é garantia de sucesso nas relações:

Ex. 23 Mas... Nessa turma. *Ano passado, por exemplo, eu tive problema. Eu e vários professores, não foi só comigo. Nós tivemos problemas com a turma que estava aqui, eram dezesseis alunos, conversavam muito!* (...) Mas essa turma eu não tenho problema não. Aí dá pra ver que o trabalho pode realmente fluir, desde que o número de alunos seja reduzido. (...) *Agora, e se fossem dezesseis, igual ao ano passado? Porque acaba sendo o perfil. O perfil desse ano é tranquilo, do ano passado era um perfil tagarela. E o perfil do ano retrasado era um perfil de prepotência, 'eu já sei'.* Então, o professor também ele tem que andar conforme o comportamento dos alunos, né? *Do ano retrasado, hoje eles estão no segundo ano, eu de vez em quando eu vejo que os meninos nem cumprimentar eles me cumprimentam.* A gente anda conforme o perfil, a abertura que o aluno dá. (Ent. 2)

Ex. 24 (...) *E o perfil deles é um perfil chato porque eles são só em oito. Então, eles conseguem demonstrar muito da personalidade deles.* Ano passado eram dezesseis. *Então, com eles tem que ser diferente, eu tenho que perguntar o que eles gostam.* Porque ano passado qualquer coisa que eu trouxesse estava bom. Os meninos eram menos reclamações. *Esse ano não dá, eles reclamam muito.* (Ent. 3)

A professora é contraditória quanto aos benefícios do número reduzido de alunos. Ao mesmo tempo em que considera uma vantagem, um fator que facilita a prática pedagógica, ela retoma experiências passadas nas quais o perfil da turma se sobrepôs à quantidade de alunos em sala de aula, em uma evidência de que elementos isolados não garantem o sucesso do ensino. Ademais, poucos alunos tornam mais evidente suas preferências, exigindo mais critério e cuidado por parte da professora no processo de seleção de atividades e materiais.

O contexto temporário da pesquisa promove processo reflexivo, agindo sobre o senso de agência da professora:

- Ex. 25 Oh, Carol, eu falo o seguinte. Tem gente que não gosta de fazer terapia, né? Eu acho que a terapia é extremamente autoreflexiva. A partir do momento que alguém te mostra alguma coisa, você “opa!”. Realmente, tá no momento de eu pensar, fazer isso, aquilo, questionar uma ação ou outra... *Eu acho que o vídeo vem fazendo a mesma coisa. Ele vem ali fazendo o papel da autorreflexão. A partir do momento que você se vê, você vê também os erros e vê também as coisas que dá pra continuar, né? Então, assim, eu não como seria meu comportamento em turmas maiores. Nessa turma aí especificamente, eu poderia mudar, já que eles são em número menor, eu poderia mudar algumas coisas em relação a exemplos, essa coisa do brincar que eu ainda não entrei com eles porque primeiro semestre ainda é muita adaptação. (...) Poderia mudar alguma coisa sim. Melhorar a questão dos exemplos, brincar.* (Ent. 2)

O contexto promovido pela pesquisa, via sessão de visionamento, auxilia no levantamento de possibilidades, de como e onde aplicar os recursos agentivos disponíveis. É interessante perceber que Lola vislumbra alternativas plausíveis à sua realidade (*‘Poderia mudar alguma coisa sim. Melhorar a questão dos exemplos, brincar’*). Algumas delas foram implementadas durante o período de observação, como a personalização de exemplos e o aumento do uso da língua inglesa nas interações com os estudantes. Jogos e brincadeiras, apesar de terem sido cogitados, não foram utilizados.

Além disso, a participação na pesquisa impacta sua autoestima e autopercepção:

- Ex. 26 LOLA: (...) Então, eu acho que, assim, foi bom para mim. *Eu perdi minha timidez em relação ao olhar, que foi você e ali com a câmera, né? Eu perdi um pouco a minha restrição em relação a isso.* Pra mim foi muito bom. Até um dia na sala dos professores, eles falaram: “ah, eu não toparia não. Não deixaria filmar minha aula não”. *Então, eu pensei, que bom! Foi um passo a mais para mim. Porque o medo do professor é o observador, é o que ele vai pontuar.* (Ent. 5)

As filmagens promovem autoconfiança. Lola passa a se sentir mais forte frente ao olhar do outro (*‘Eu perdi minha timidez em relação ao olhar’*). Além disso, se sente superior diante de outros professores, por ser capaz de aceitar o observador externo.

Em síntese, nas experiências de Lola, a natureza contextualmente situada da agência se revela pela imposição, mas também dependência do material didático. A ação docente é, paradoxalmente, restringida e facilitada pelo material didático, que, embora seja interpretado como falho e castrador, se revela, ao mesmo tempo, como recurso controlável, previsível e, portanto, seguro. Já no contexto relacional, a sobrevivência no nicho é garantida pelo posicionamento autoprotetor, pela postura ‘em

cima do muro', na tentativa de evitar problemas. Enfim, Lola é dependente de seu contexto e se submete a ele, adequando-se às suas imposições sem tentar modificá-las.

4.2.3.2. O sistema agentivo interpessoalmente situado de Lola

Conforme atestado por Mercer (2011, p. 432), “tanto a percepção subjetiva em relação a fatores contextuais e *affordances*, quanto a natureza verdadeira desses fatores se relacionam à agência⁷³”. Para Lola, estudantes da escola particular já chegam com conhecimento da matéria, o que, por sua vez, é compreendido como um elemento que dificulta sua prática pedagógica:

Ex. 27 LOLA: (...) *A maioria dos alunos têm noção de inglês. Então, para eles é mais fácil acompanhar. Então, para eles, eu não sei o que eles pensam do professor de inglês. Mas da aula, “é chata, é monótona”.* (Ent. 3)

Ex. 28 LOLA: (...) *Eles têm uma birra com o inglês. Eles acham o inglês chato. Mas, o da escola, eles veem de uma forma ainda mais negativa porque parece que na escola você não aprende nada. Você só aprende se você pagar e fizer um curso fora. Eles têm essa visão: “o inglês da escola? Ah, não vai me ensinar a falar, não vai me ensinar a ouvir mesmo, pra que eu vou ligar?”.* (Ent. 3)

O perfil do aluno da escola particular, segundo Lola, é de quem já sabe o que será ensinado. Assim, as aulas são consideradas chatas, monótonas. A professora acredita que os estudantes não gostam de inglês e, mais ainda, do como é lecionado na escola regular, i.e., desvinculado da comunicação, das habilidades oral e de escuta. Como sua prática se fundamenta em um material focado exclusivamente na leitura e na gramática, esse perfil de aluno é um empecilho, algo que dificulta o ensino e não, também, como um elemento propiciador, que possa ser utilizado em benefício do ensino e da aprendizagem.

Os estudantes, por sua vez, encontram meios de reagir ao ensino, dentro e fora da sala de aula:

Ex. 29 LOLA: (...) *Essa turma aí já é uma turma mais apática, no sentido assim, “ah, essa matéria aí eu sei, depois eu vejo em casa”.* (...) *Mas, eu vejo um pouco, assim, de apatia, meio que um descaso mesmo, com a aula.* (Ent. 3)

Ex. 30 LOLA: (...) *E outro dia a Márcia fez uma coisa muito feia, ela pegou o material e jogou no lixo. Eu falei: “não faz isso, que é muito feio, isso não é legal com a escola”. Aí ela falou: “podia rasgar e jogar fora”.* (...) *Eu falei: “não faz isso na escola não, fica feio. Às vezes alguém vai achar a apostila e vai entregar para o*

⁷³ Tradução livre de: “It is as much [her] subjective perception of these [contextual factors and affordances] that are related to [her] agency” (MERCER, 2011).

Renato⁷⁴ ...”. Aí eu pensei: “nossa, o material é tão ruim para ela que ela nem quer! O inglês da escola para ela não é nada, não faz diferença.” (Ent. 3)

A apatia, o descaso e desinteresse em relação às aulas eram as formas mais comuns de reação dos estudantes. O excerto 30, no entanto, retrata uma reação mais contundente de uma aprendiz que jogou o material no lixo. Essa mesma aluna postou, no *Facebook*, uma foto sua rasgando o material. Apesar de grosseira, a reação da aluna foi uma tentativa de demonstrar como o ensino de inglês na escola não fazia sentido algum a ela.

Para amenizar a monotonia das aulas e contornar a situação com alunos apáticos e desinteressados, Lola recorre à conversa, em português, sobre assuntos que emergem na aula:

Ex. 31 LOLA: (...) Então, eu consigo manter a disciplina. Eu não tenho problema. O nono ano, por exemplo, são oito alunos. Então, eu consigo manter a disciplina. *Assim, tento conversar com eles pra amenizar a aula, não ficar tão pesada, cansativa, depois volta pra aula, né? Até que acontece uma coisa que dá pra fazer um trabalho de sequência direitinho, seguindo a apostila e tudo mais.* (Ent. 1)

Ex. 32 LOLA: (...) No caso o livro trabalha dessa forma, com número de aulas, direitinho. Aula 1, então você tem que cumprir a aula 1. Mas é uma coisa impossível de acontecer, né? *Então, eu abro sempre espaço pra eles... Falarem alguma coisa. Mesmo que não seja da aula, pra não deixar tudo ficar cansativo e chato.* (Ent. 2)

Ex. 33 P: E você acha as aulas chatas?
LOLA: Eu não. Se fosse comigo... Hoje em dia eu não sei, mas eu já tive aula nesse nível quando eu estudei. *Eu ainda tento conversar, interagir, deixar que eles falem alguma coisa, que possa participar. Eles gostam muito de conversar... Mas, fora disso, não tem como ficar mudando muita coisa porque a escola não deixa a gente ficar mudando muito a trajetória do material.* (Ent. 3)

Mais do que uma forma de amenizar a monotonia das aulas, a conversa funciona como uma forma de aproximação afetiva com os estudantes, um recurso de Lola para fazê-la mais próxima e querida e, assim, garantir sua sobrevivência em seu contexto. Estabelecer uma relação harmoniosa com estudantes é essencial para a manutenção do emprego em muitas escolas particulares. Esses resultados corroboram as proposições de Sayão e Aquino (2007, p. 106), segundo os quais “em algumas escolas privadas, essa figura do profissional afetivo é valorizada como uma estratégia de fidelização do cliente”. Também Castro (2003, p. 53) explica que, em muitas escolas particulares, que ela chama de ‘escolas-empresa’, os alunos se transformam em clientes e, como tal, não podem sofrer qualquer contrariedade por quem é mero empregado da organização.

⁷⁴ Diretor da escola.

O uso do português nas interações fundamenta-se na concepção de que os estudantes não se sentem à vontade para falar inglês em sala de aula:

Ex. 34 LOLA: (...) *Mesmo que eles tenham um nível de inglês muito bom, eu acho que ficam com vergonha... Eu não sei o que acontece, eles não tentam se comunicar em inglês na sala. Não tentam. Por mais que a gente force um pouquinho.* (Ent. 3)

Lola acredita que os alunos, mesmo proficientes, não fazem uso da língua inglesa em sala de aula porque se sentem envergonhados. Por isso, o uso de inglês nas interações com e entre os alunos acaba sendo evitado.

A professora reconhece, no entanto, que os alunos não necessariamente sentem vergonha, mas o próprio formato das aulas dificulta a interação na língua alvo:

Ex. 35 LOLA: (...) Mas, o mais significativo que eu acho é quando eles participam, *mesmo eles falando português*, eu já cobrei deles falarem inglês, *eles não têm vergonha, mas não têm espaço para falar o inglês que eles sabem.* (Ent. 4)

Ex. 36 Assim, eu tento falar um pouquinho de inglês, mas fica uma coisa meio pesada. Então, ao mesmo tempo que eu falo uma coisinha eu faço uma tradução na hora pra quem tem dificuldade no início, *mas a maioria das aulas é mais português. Eu explico em português. Até mesmo porque o material não exige que eu fique conversando com eles o tempo todo, né?* (Ent. 1)

Uma vez que o material não dispõe de atividades de compreensão oral e conversação, Lola considera complicado, e até mesmo desnecessário, fazer uso da língua inglesa nas interações. Na verdade, a dificuldade em interagir com os estudantes na língua inglesa também se liga à sua falta de fluência, o que será abordado na dimensão intrapessoal da agência (excerto 51). Como havia, na sala, alunos com boa proficiência na idioma, Lola evitava se expor.

Enquanto alunos proficientes reagiam por meio da apatia, as alunas menos proficientes buscavam meios de superar suas dificuldades. Uma delas chegou a ir à casa da professora pedir ajuda:

Ex. 37 P: E uma delas chegou ir até sua casa?
LOLA: Chegou. *Foi a minha casa, apavorada, pedindo para eu dar uma aula para ela, pedindo para eu explicar o que iria cair na prova... Eu falei assim: “não posso, e nem aula particular eu posso te dar, você tem que arrumar outro professor. Porque eu não posso fazer isso com seus colegas e nem comigo mesma, em relação à profissão”. Aí chorou, falou que não sabe nada... Aí eu falei: “olha, se você não sabe nada, passa a estudar daqui em diante”.* (Ent. 4)

Diante do apelo da aluna, Lola optou por negar auxílio, sugerindo um professor particular.

Outra forma de reação encontrada pelas alunas era responsabilizar a professora e a escola por não ampararem suas dificuldades. A professora, por sua vez, reagia transferindo a responsabilidade pela aprendizagem às aprendizes, seus pais e às escolas anteriores:

Ex. 38 LOLA: (...) Então, o que eu falei para elas. Eu fiz uma aula um dia e perguntei um por um qual a matéria que eles tinham mais dificuldade. O Vítor falou: “literatura e artes”. Eu falei: “olha aí, literatura e artes! Ele tem dificuldade nisso! E pra você é bobeira”. Aí cada um falou a matéria que tinha dificuldade. *E eu falei para elas: “estão vendo, todo mundo tem dificuldade em alguma coisa. Você tem dificuldade em inglês. Agora, você tem que assumir que você tem dificuldade em inglês. É óbvio que eles fazem inglês desde pequenos, foi uma preocupação da mãe e do pai deles; se os de vocês não tiveram ainda vão passar a ter porque agora vocês estão apresentando dificuldades. Porque nos colégios anteriores vocês estavam ganhando pontos por qualquer coisa que fizessem, não aprendiam o conteúdo, então não era uma preocupação para vocês, agora vai ser.” Então, agora vai ser para os pais também; vai refletir também para os pais. Eu falei para elas: “vai ser bom. Quem sabe os pais não vão colocar vocês para estudar em um cursinho, vocês vão aprender melhor, vão aprender outro idioma, aspectos culturais de outros países, de uma língua...”* (Ent. 4)

Fica evidente a concepção da professora de que inglês se aprende em ‘cursinho’. Mais ainda, para ela, é uma obrigação dos pais se preocuparem com a aprendizagem de inglês dos filhos desde a infância (*‘É óbvio que eles fazem inglês desde pequenos, foi uma preocupação da mãe e do pai deles; se os de vocês não tiveram ainda vão passar a ter porque agora vocês estão apresentando dificuldades’*). Em outras palavras, Lola busca se isentar da responsabilidade em relação ao ensino de inglês.

A relação com essas alunas era negociada com a turma. Lola buscava nos demais alunos respaldo para sustentar seu posicionamento diante das aprendizes:

Ex. 39 Porque eu já reparei também. Elas são grossas, são meio sem educação. [Elas] estão achando que a culpa é da escola. (...) Mas aí os alunos me defenderam na hora, o que eu achei engraçadíssimo. O Juliano foi um que falou assim: “o que eu sei de inglês eu demorei cinco anos para aprender, como é que ela vai ensinar pra vocês em dois bimestres, se vocês não sabem nem o que é verbo to be?”. Os colegas tentando mostrar para elas que inglês não se aprende de uma hora para outra. Eles estavam tentando mostrar! Eu lembro direitinho que o Juliano falou assim: “Sarah vamos conjugar o verbo ‘tóbi’”. Aí ela: “o que é isso?” E ele virou e falou assim: “oh, Sarah, pra quem não sabe inglês é verbo ‘tobi’, não é nem verbo to be. Nem isso você tá sabendo!” Aí ele tá assim: “I am, you are...”. E ela não sabia! Então, assim, elas não sabem o básico do básico. Então, é muito difícil. (Ent. 4)

Na tentativa de salvaguardar sua imagem, os alunos são utilizados como aparato de defesa (*‘Mas aí os alunos me defenderam na hora’*) para sustentar seu argumento de que ‘a culpa’ era das aprendizes, por não saberem inglês. Acima de tudo, os relatos (38 e 39)

ilustram o despreparo da professora em lidar com alunos com dificuldades, desnecessariamente expostos diante dos colegas.

A estratégia de buscar nos alunos apoio para suas decisões e atitudes foi utilizada também quando um aluno, Vinícius, ao ouvir o sinal indicativo do final da aula, disse para a professora que a aula dela havia acabado e que ela poderia ir embora. A atitude do aluno foi considerada como extremamente ofensiva por Lola e o aluno foi encaminhado à direção. Na semana seguinte, a professora levantou o assunto com a turma, buscando sancionar sua atitude:

Ex. 40 LOLA: (...) Na terça-feira da semana passada ele ficou o tempo todo de cabeça baixa. Ele não olhou para mim momento nenhum. Ele ficou sem graça. Fez besteira! Aí eu puxei conversa com ele. *Aí no dia que o Juliano voltou eu brinquei: “oh, Juliano, não some assim não, meu filho. O Vinícius ficou estressado aqui e acabou descontando em mim”*. Aí ele riu e abaixou a cabeça. (Ent. 3)

No relato percebemos que Lola transfere ao aluno a responsabilidade pelo acontecido (‘Fez besteira!’). O colega de classe, Juliano, é utilizado para intimidar Vinícius pelo acontecido.

Em síntese, as experiências de Lola, no que tange a dimensão interpessoal da agência, evidenciam como a ação docente é modulada em função do perfil dos aprendizes e de sua postura frente ao ensino. No caso de Lola, tanto alunos proficientes, quanto não proficientes representam obstáculos; os primeiros, por ignorarem as atividades propostas e os demais, por destoarem do restante da turma. A alternativa que encontra para lidar com esse obstáculo é permitir a conversa paralela. No caso das alunas menos proficientes, a opção é transferir totalmente a elas a responsabilidade pela aprendizagem, levando-as a buscar meios, por si só, de se igualarem ao grupo. Em ambos os casos, Lola age em benefício próprio, buscando salvaguardar sua imagem. Não há evidência de algum movimento em benefício da aprendizagem de língua inglesa.

4.2.3.3. O sistema agentivo intrapessoalmente situado de Lola

A agência de Lola está intimamente ligada a seus sentimentos e emoções. O sentimento de frustração, constante em suas entrevistas, é mediado pela concepção de que a disciplina de língua inglesa é desvalorizada, pelos estudantes, em relação a outras

disciplinas. Dessa interpretação emergem sentimentos de fracasso e frustração, que se refletem em sua autoestima e autopercepção, impactando sua agência:

- Ex. 41 P: E o que você não gosta nas suas aulas?
 LOLA: O que eu não gosto? Ah, eu não gosto às vezes, aí parte do aluno, quando fala comigo ‘Aí, a aula tá muito chata’. Eu fico um pouco chateada. [Eu falo para eles]: ‘Ah, não fala isso comigo não que eu fico chateada’. *Eu fico chateada porque eu já disse que a aula é nesse esquema, né?* Quando os alunos falam que a aula tá muito chata. *Eu percebo que os alunos interagem mais com os professores de outras áreas. Até mesmo pelo número de aulas ou também pela liberdade de se expressar. Você, por exemplo, pega um aluno, uma aula de História, que é uma aula que eles podem participar mais do que uma aula de inglês, que é só análise de texto e gramática, aí a interação com o professor de história fica maior do que com o professor de inglês.* Então aí eles acham, eu ouvi isso hoje, eles falaram: ‘o professor de história é inteligentíssimo’. *E aí o professor de inglês tá lá na sala e tipo assim né... É mais inteligente sempre o professor de história.* ((risos)) Que eu acho que é uma matéria muito legal pra trabalhar... *Eu sinto isso... Eles privilegiam alguns professores... Pela matéria. A matéria contribui muito. É claro que a figura do professor também contribui, mas a matéria é a maior contribuidora, né?* (Ent. 1)

Para ela, outras disciplinas, como história, são mais valorizadas pelos estudantes em função de maior possibilidade de interação. Assim, sente-se inferiorizada pelos comentários dos alunos sobre professores de outras disciplinas. Mais ainda, Lola se sente prejudicada pela matéria que leciona (*‘A matéria contribui muito. É claro que a figura do professor também contribui, mas a matéria é a maior contribuidora, né?’*). O relato abaixo reitera este fato:

- Ex. 42 Outro dia eu peguei a Fátima falando assim com as meninas: “a Lola é a melhor professora de inglês que eu tive até hoje”. *Aí a Márcia olhou para ela, com um olhar muito cínico [e falou]: “a melhor professora que você já teve?”* Aí a Fátima falou: “de inglês sim”. Você entendeu? *Eu não sou a melhor professora porque talvez eu não esteja com a melhor matéria para cada um deles. Aí eu percebi um pouquinho de desvalorização do inglês, na fala das duas ali. Não da Fátima, mas da Márcia. Tipo assim: “ela não é a melhor professora para mim”. Mas por quê? Porque ela já tem o inglês muito bom, ela já estuda há muito tempo... Então, para ela qualquer coisa que venha fora do que ela já tem de base, pra ela talvez seja um diferencial, mas como ela já aprendeu a matéria...* (Ent. 3)

A disciplina língua inglesa inibe possibilidades. Lola argumenta que não é a melhor professora em função da matéria. A disciplina de língua inglesa é desvalorizada porque os aprendizes já sabem os conteúdos ensinados na escola.

A percepção subjetiva de Lola quanto à desvalorização da disciplina influencia diretamente seu sistema motivacional:

- Ex. 43 P: Nessa aula, você volta a falar com eles sobre o material, que você tem que seguir. Justificando a... A chatice.

LOLA: *Isso. Eu não sei se eles compreendem. Porque também não é uma iniciativa minha de poder mudar o percurso do material. Eu estou certa, Carol, ano que vem eu não quero mais não. Não quero não...*

P: *Você está desistindo do inglês, Lola?*

LOLA: *Estou. Não dou conta... Não dou conta de sofrer desvalorização. Fico ouvindo assim... No nono ano a gente escuta, no sexto ano não porque eles gostam de inglês, eles estão começando, mas você sempre escuta assim: “ah, o professor de história é muito inteligente, o professor de física é muito inteligente”. O professor de inglês é o quê então, é burro? Então, assim, eu não quero ficar sofrendo por isso não, pra minha vida, não, sabe? (Ent. 3)*

Em vários momentos durante a observação, a professora explicou aos alunos que a escolha do material extrapolava sua alçada, deixando claro que os rumos do ensino não estavam em suas mãos, ou seja, a ‘culpa’ por aulas monótonas e chatas era do material, que, por sua vez, era uma imposição da escola. Na verdade, Lola se sente desvalorizada enquanto professora de inglês e desmotivada em relação a seu trabalho.

No entanto, a própria professora questiona a pertinência da disciplina. Para ela, a origem da desvalorização da disciplina estaria no fato de que realmente não se aprende inglês em escolas regulares:

Ex 44 LOLA: (...) E os meninos aqui, a maioria, eles fazem curso de idioma. *Então, assim, quem quer realmente aprender o inglês, vai aprender o inglês fora da escola. Também tem essa visão. Porque o inglês da escola é o inglês que você vai aprender o verbo to be, vocabulário bobinho, vocabulário simples, como se diz, e você não vai aprender o inglês assim. Então, inglês na escola é desvalorizado por você não aprender o inglês. (Ent. 1)*

Lola diferencia entre o contexto regular e o curso de idiomas. No primeiro aprende-se o ‘verbo to be’ e ‘vocabulário bobinho’; no segundo, aprende-se a língua de fato. A fala da professora ajuda a perpetuar a ideia do ‘inglês de colégio’ (MICCOLI, 2007c, 2010), tão sem sentido a estudantes que passa a ser ignorado, desvalorizado.

Essa percepção quanto à desvalorização da disciplina de língua inglesa na escola é fundamentada em suas concepções de ensino/aprendizagem:

Ex. 45 P: *E em sua opinião, quais os motivos pra eles pensarem assim ou pra **você** pensar assim [que o inglês é desvalorizado em relação a outras disciplinas]?*

LOLA: *Eu acho que já começa a partir de uma coisa assim. Aqui na escola vai ter um momento da aula interdisciplinar. Então, professores da mesma série se juntam e... O tema, inclusive, é sobre energia nuclear. O que o inglês pode oferecer sobre energia nuclear? Eu pensei o seguinte: elaborar uma aula sobre jornais. O que os jornais publicaram sobre, por exemplo, Chernobyl, sobre catástrofes envolvendo energia nuclear. Uma recente agora no Japão. O que o inglês pode oferecer? Ele pode passar informação e vocabulário. E o que a física pode passar? A física pode passar uma coisa mais a fundo. A química... Então, o que eles [os estudantes] falam, o que eles pensam? Na minha cabeça, que o inglês é só informativo e adquirir vocabulário. E realmente é! Fazendo uma aula interdisciplinar, fica até*

meio complicado você oferecer, por exemplo, uma ligação [do inglês] com física, com química, com matemática. Eles têm o estudo deles voltado para isso, o inglês é língua! Então, é o quê? É informação, é vocabulário. Eu ainda tentei fazer assim: ver se eu consigo capas de jornais e ver qual o tipo de vocabulário que apareceu voltado para esse tipo de notícia. É isso que dá para trabalhar. (Ent. 3)

Para Lola, o ensino de inglês se resume à leitura e vocabulário (*‘O que o inglês pode oferecer? Ele pode passar informação e vocabulário’*). Aprender inglês é adquirir vocabulário (*‘Na minha cabeça, que o inglês é só informativo e adquirir vocabulário. E realmente é!’*). Portanto, o ensino da língua se limita a esse âmbito, ou seja, inglês é uma disciplina limitada.

Além de inglês, Lola leciona literatura e redação na escola. Apesar de afirmar gostar de inglês, sua preferência é a literatura:

Ex. 46 P: E você se vê então como professora de literatura, inglês e redação?
 LOLA: *Eu me vejo mais como professora de literatura, de literatura. (...) Mas, eu gosto do inglês. Eu me identifico mais com outras matérias porque é uma coisa que eu gosto desde que eu estava no segundo grau. Mas eu gosto do inglês, nunca deixei de gostar do inglês. O que me frustrou no inglês foi a recepção dos alunos. Foi isso que me frustrou. (Ent. 4)*

Ex. 47 LOLA: (...) E, um dia, eles me perguntaram quais as matérias que eu dava aula. Acho que a Laura perguntou alguma coisa sobre português e eu respondi. Ela falou: “você dá aula de português?” e eu respondi: “sim”. *Ela falou: “qual matéria você gosta mais?”. E eu não falei inglês. Eu falei literatura. Então, assim, eu não vou ficar escondendo deles, mas também eu não falei de forma tão negativa que pudesse influenciar a aula. De todas eu prefiro literatura. Eu falei dessa forma. Mas, eu também falei com eles: “eu amo história”. (Ent. 3)*

A identificação de Lola com a literatura, a ponto de modular sua identidade profissional (*‘Eu me vejo mais como professora de literatura’*), impacta sua agência relacionada ao ensino de língua inglesa na medida em que influencia o modo como ela escolhe aplicar seus recursos agentivos. Como o inglês é a disciplina ‘desvalorizada’, é também a matéria pela qual ela nutre menos interesse, na qual projeta menos investimentos:

Ex. 48 LOLA: (...) *No caso, como eu tenho só essas duas turmas, eu não fico, assim, tão cansada de continuar. Não me cansa dar aula de inglês. Mas, eu não me vejo, assim, com o Ensino médio e o Fundamental inteiro dando aula só de inglês. Porque aí eu acho que vai ficar muito pesado, a organização do trabalho, né? No Ensino Médio principalmente porque os meninos não têm muito respeito com o professor de inglês. Aula de inglês é conversa. (Ent. 1)*

Ex. 49 LOLA: (...) Então, assim, eu não vejo problema em ser professora. *Eu estou vendo problema com a matéria.*
 P: Ser professora de inglês.
 LOLA: *De inglês. Eu estou vendo problemas com isso. Em ser professora de inglês. Exatamente isso. (Ent. 3)*

A desmotivação em relação ao inglês se liga, ainda, a questões de personalidade e afetividade. Lola se descreve como uma pessoa perfeccionista, preocupada com a imagem. Daí a necessidade constante de se resguardar, de se autoprotoger, de evitar comparações:

- Ex. 50 P: E como que você se vê como professora?
 LOLA: Eu me vejo como uma pessoa que tá começando. (...) *Eu sou uma pessoa muito preocupada com a minha imagem. Eu acho que no início podem ocorrer falhas, mas eu não aceito falhas muito não. Acho que fazem parte... E... Quero melhorar, cada vez mais. Mas não sei se quero continuar dando aula de inglês. Porque eu fico muito frustrada com a recepção dos alunos em relação ao inglês. Então, não sei se eu vou continuar ou não.* Nas minhas aulas eu quero muito melhorar. Eu sou uma pessoa que ainda está começando, que ainda tem muito pra aprender, pra modificar, pra consertar... É dessa forma que eu me vejo. Como professora. (Ent. 1)

Apesar de se ver como uma profissional em formação, disposta a aprimorar sua prática, o inglês parece ser excluído dessas intenções. Como se trata da disciplina ‘desvalorizada’ pelos estudantes, e, portanto, causadora de frustração, Lola não se sente motivada em investir na matéria e acaba escolhendo a passividade em relação ao ensino de língua inglesa.

A agência se liga a aspectos da vida do indivíduo como um todo. Circunstâncias da vida pessoal influenciam a agência de Lola relacionada ao ensino. A professora parou os estudos de inglês em um curso livre em função do casamento e da gravidez:

- Ex. 51 LOLA: (...) *Eu não preciso esconder. Eu não sou fluente. Por conta de cuidar de casa, filho. Não dá para dedicar mesmo. Não dá para voltar agora, talvez daqui um tempo. Vamos ver.* (Ent. 5)

A dedicação ao inglês é interrompida em função de outras prioridades. A falta de fluência e proficiência em língua inglesa impacta seu comportamento agêntico, como ficou claro na análise da agência interpessoalmente mediada (excerto 36).

Lola tinha uma necessidade muito forte de ser reconhecida e querida pelo grupo de estudantes, o que, a seu ver, era dificultado pela disciplina língua inglesa:

- Ex. 52 LOLA: (...) *Agora quando eu comecei aqui, eu vi que eles gostaram de mim, Lola pessoa, mas a matéria eles não gostavam muito, o inglês. Então, eu comecei a ver uma separação entre professor e matéria. Essa turma do nono ano eu comecei a ver que eles estavam misturando um pouco, professor e matéria.* Porque quando... *No início do ano, onde eles me viam eles mandavam beijo, me abraçavam... Eles mudaram muito o comportamento, no decorrer do ano. Eles me viam como uma pessoa legal, gente boa.* (Ent. 4)

No excerto fica claro o desejo de reconhecimento, expresso pelo afeto (*‘eu vi que eles gostaram de mim, Lola pessoa’; ‘onde eles me viam eles mandavam beijo, me abraçavam’*). Enquanto os alunos mantêm a separação professora-disciplina, ela se contém. A partir do momento em que os estudantes rompem com essa distinção, ela passa a se sentir ameaçada por não ser mais querida.

Dessa forma, ser professora de inglês era, muitas vezes, motivo de frustração e sofrimento⁷⁵, especialmente quando a disciplina se fundia com sua imagem, como quando o aluno avisou-a que sua aula já havia acabado (excerto 40):

- Ex. 53 P: Você ficou bem abalada com isso.
 LOLA: Fico. *Fiquei muito chateada porque, assim, eu não separei, nessa hora, a aula de mim. Eu não consegui separar a aula de mim.* (Ent. 3)

Para ela, ser professora de inglês é uma função que exige muita disposição:

- Ex. 54 LOLA: (...) *É um trabalho muito difícil! Pegar inglês, tem que estar com muita disposição.* (Ent. 3)

E Lola não dispunha dessa disposição e tinha consciência disso:

- Ex. 55 P: E por que você fala que não foi uma hiperaula?
 LOLA: *Ah, eu acho que eu nunca dou hiperaulas. ((risos)) Eu acho que nunca é tão hiperaula. São aulas padrões, estão dentro de um padrão, assim, razoável. Eu acho que ainda dá pra melhorar muito. Mas, tem que ter tempo pra sentar e reelaborar.*
 CAROL: O que seriam hiperaulas?
 LOLA: *Hiperaula, pra mim, eu acho que é uma coisa que surpreenda os alunos, que eles falem: “ah, eu nunca aprendi dessa forma, eu nunca vi dessa forma”. E que essa forma faça um diferencial para que eles guardem. O diferencial sempre fica na cabeça da gente, né? Desde criança eu me lembro das coisas que eu guardei, que ficaram na minha cabeça. Então, eu acho que a hiperaula seria isso. Mas, eu acho que nenhum professor consegue dar hiperaulas todo dia. Eu acho que isso é uma utopia. Então, eu acho que deu para passar de um jeito que eles conseguiram aprender.* (Ent. 5)

Lola tem consciência do que pode ser significativo aos estudantes (*‘é uma coisa que surpreenda os alunos, que eles falem: “ah, eu nunca aprendi dessa forma, eu nunca vi dessa forma”. E que essa forma faça um diferencial para que eles guardem’*), mas aulas significativas estão além de suas possibilidades e capacidades. O tempo justifica sua dificuldade em propiciar ‘hiperaulas’. Além disso, ela não acredita que aulas significativas possam ser comuns ao ensino (*‘Mas, eu acho que nenhum professor consegue dar hiperaulas todo dia. Eu acho que isso é uma utopia’*). Mais ainda, seu limitado conhecimento metodológico dificulta a libertação do material didático. Arraigada em

⁷⁵ Vide excerto 43.

suas crenças e incapaz de ir além do material didático, ela se conforma com suas aulas ‘padrões’, ‘razoáveis’.

Crenças de ensino e aprendizagem, juntamente com crenças sobre o status do professor de inglês, sustentam a prática pedagógica de Lola, seja influenciando seu senso de agência, seja subsidiando ações e decisões, como já evidenciado em relatos anteriores.

Uma crença que também influencia seu sistema agentivo é a de que alunos iniciantes são mais motivados. Lola associa as reações negativas dos estudantes do nono ano ao tempo de estudo e à idade dos aprendizes:

Ex. 56 LOLA: (...) *Eu fico desmotivada dando aula de inglês para o nono ano. Porque o sexto ano é uma gracinha, eles perguntam tudo, querem saber tudo. Mas, no nono ano, eu fico muito desmotivada... Porque não é legal ouvir: “ah, tchau que sua aula está acabando, graças a Deus”.* (Ent. 3)

Ex. 57 LOLA: (...) *No Fundamental eu tenho o sexto ano e o nono. No sexto, os alunos são muito curiosos. O nono já está numa idade mais assim... Super chata, né? Eu defini essa turma como a turma da chatice.* (Ent. 4)

Lola tem motivações divergentes no sexto e no nono ano em função do interesse dos estudantes. Ela não questiona, no entanto, o que poderia estar acontecendo em sala de aula para contribuir com a queda da motivação. O desinteresse é tomado como inerente ao aluno e como fator que aumenta no decorrer do tempo de estudo.

Acima de tudo, Lola não acredita no ensino de línguas na escola regular, que, para ela, tem muitos empecilhos. Possibilidades de enfrentamento dos problemas também são questionadas. Além disso, ela não acredita em sua capacidade para fazer a diferença. Lola não acredita que a mudança pode começar com ela:

Ex. 58 P: *Eu sei que aqui o objetivo é leitura e gramática, mas você acha que é possível um ensino mais comunicativo, mais significativo de inglês na escola?*
 LOLA: *Olha, Carol, depende do número de alunos. Porque, por exemplo, no primeiro ano tem 36 alunos. Eu não sei... Até essa coisa de colocar em par, um diálogo, essas coisas todas... Eu acho que é muito aluno. Eu acho que teria que ter um número reduzido de alunos. Eu até queria sugerir para o Renato, mas eu acho que eles não vão acatar, que é tirar esse material e a gente escolher um material diferente. Porque aí quem sabe poderia mudar um pouco? A gente valorizar também o *listening*, o *speaking*... Porque quem sabe o aluno iria valorizar mais? Mas aí a gente depara com aluno que já vem de outra escola que fazia isso e não deu certo. Então, tem que pensar muito! Inglês é uma coisa que tem que pensar e pensar muito! No nono ano daria porque eles são oito. Mas e a Sarah e a Monique? (...) Então, é complicado trabalhar inglês na escola porque você agrada uns e desagrada outros. Sempre tem alunos que têm mais dificuldade que outros. Sempre tem essa discrepância que alguns fazem curso e outros não fazem. Aí a escola de línguas ganha. O número de alunos é reduzido, tem um nivelamento... Aí eu acho mais fácil. Agora, na escola, é muito complicado! Tem que discutir muito isso*

ainda. Ou a escola fazer um nivelamento. Tem escola que faz. E muitas outras discussões. Tem o material, o compromisso do aluno, a escola valorizar a língua inglesa, ou não, quantas são as aulas por semana... Então eu acho que tem muita coisa que tem que ser discutida que *eu sozinha não vou dar conta*. (...) Então, assim, eu acho que tem **muita** coisa pra ser discutida *e eu sozinha não vou dar conta não!* ((risos)) (Ent. 4)

Em síntese, emoções, sentimentos, personalidade, autopercepções e crenças mediam a capacidade de Lola para agir. Lola tem uma visão limitada e limitadora acerca da língua inglesa. A desvalorização da disciplina parte dela, que não acredita na aprendizagem de língua inglesa na escola regular. Essa concepção subjaz toda sua prática, suscitando sentimentos de inferioridade e frustração. Há mais preocupação em garantir uma imagem de professora carismática, na escola e entre os alunos, do que trabalhar em prol do ensino e aprendizagem de língua inglesa - a forma encontrada por Lola para sobreviver em seu contexto.

4.2.3.4. O sistema agentivo temporalmente situado de Lola

Experiências passadas de ensino, na escola pública, são comparadas a experiências atuais, fundamentando crenças de aprendizagem:

- Ex. 59 P: Então, você sentia que na escola pública você tinha mais liberdade?
 LOLA: *Tinha. Na escola pública, inclusive, o material tinha o áudio. Mas aí, também, a gente colocava o áudio e os meninos ficavam rindo, inicialmente. Eles gostam daquela coisa assim: falar repetir, falar repetir. Botar em pair work pra fazer algum trabalho, diálogo. Isso funciona, mas no sexto ano, sétimo ano, depois vira bagunça.* (Ent. 1)

O material didático utilizado na escola pública é associado a uma maior liberdade de ação por trabalhar as quatro habilidades. Por outro lado, a reação dos estudantes às atividades de compreensão oral influencia a formação de crenças de aprendizagem, como a de que os alunos só querem repetir e que somente alunos iniciantes se interessam por esse tipo de atividade.

Atitudes e comportamentos em relação à profissão também são moduladas em função de experiências passadas:

- Ex. 60 LOLA: (...) *Porque eu já passei por situações de ficar muito tempo em casa, preocupada... O professor em si ele leva problema pra casa, né? Então eu não quero fazer isso comigo mais.* Eu tô começando agora... Porque eu tenho certeza que tem gente que consegue ficar com os problemas na escola. Eu acho que vai ser benéfico pra mim, como pessoa. (Ent. 1)

Como Lola é muito preocupada com sua imagem, problemas relativos à escola costumavam afetar sua vida pessoal. Experiências passadas de preocupação em relação ao trabalho, a fazem mudar de atitude e não mais estender questões profissionais à vida pessoal.

Pelo lado das experiências futuras, há pouca referência, nas narrativas de Lola, a metas, projeções e expectativas, justamente em função do fato de que ela não se sentia agentiva em relação a seu contexto. Para ela, não havia muito o que mudar, suas aulas eram ‘padrões’. Apesar de levantar possibilidades, a opção pela manutenção do *status quo*, de aulas padronizadas prevalecia:

- Ex. 61 P: E você mudaria alguma coisa nessa aula?
 LOLA: (...) Eu poderia aplicar fazendo... Falando de experiências pessoais, *last night*... (...) Por exemplo, “montem pra mim umas frases de experiências que vocês fizeram ontem a noite, ano passado, as férias passadas...” No caso do *Simple Past*. E do *Present Perfect*, alguma coisa que eles ainda estão em atividade.
 P: Personalizar, então.
 LOLA: Isso! Pra que eles falassem e eu também, inicialmente, pra eles falarem depois também, ter de modelo. *E aí eu acho também que uma aula de áudio, ou muito mais que um áudio, um vídeo, assim, acho que poderia ajudar também.*
 P: Você mudaria alguma atividade em particular?
 LOLA: *Ah, não. Eu acho que eu mudaria os exemplos. Faria algo mais pessoal pra eles entenderem melhor também.* (Ent. 2)

A personalização de exemplos com determinados tópicos gramaticais foi a possibilidade de diversificação encontrada por Lola. Apesar de considerar recursos extras, como áudio e vídeo, eles são excluídos da decisão final.

Algumas vontades foram mencionadas, mas ficaram no plano das ideias, em função das alunas com dificuldade (excertos 16, 17, 18) ou da suposta fase de adaptação dos estudantes:

- Ex. 62 LOLA: (...) Nessa turma aí especificamente, eu poderia mudar, já que eles são em números menores, *eu poderia mudar algumas coisas em relação a exemplos, essa coisa do brincar que eu ainda não entrei com eles porque primeiro semestre ainda é muita adaptação. No Ensino Fundamental, dizem aí os teóricos da pedagogia, são aí dois ou três meses pra eles se adaptarem. Então, eles ainda estão se adaptando.* (Ent. 2)

Intenções também aparecem como divagação:

- Ex. 63 P: Com essa turma você nunca tentou [trabalhar com jogos]?
 LOLA: Ainda não. Ainda não. *Mas, qualquer dia a gente vai fazer umas coisas diferentes.* Porque até mesmo eu tô cansada. *Então, qualquer dia eu faço. Qualquer dia eu faço.* (Ent. 2)

Lola chegou a se empolgar com a ideia, avinda de conversas após as entrevistas, de agregar literatura às aulas. No entanto, as intenções não foram levadas à diante:

- Ex. 64 P: Então, você está disposta a investir no inglês?
 LOLA: É. Ah, dar uma melhorada, porque, assim, eu sou muito aberta. Eu gosto de brincar, sou brincalhona, mesmo o aluno não gostando muito de mim, eu consigo aproximar do aluno, com jeitinho. *Então, assim, eu quero dar umas aulas diferentes da apostila. Então, eu acho que eu tenho que pontuar esse tipo de técnica que eu estou querendo. (...) Então eu estou querendo ‘bolar’ umas coisas diferentes. Trazer essa leitura para a escola também. Como eu te falei, livros pequenos. (...) Então, eu estou pensando em comprar o material e ter pra mim, entendeu? (...) Então, o que vou fazer? Vou sentar nesse fim de semana, no feriado que vem agora e vou comprar. Porque livro é uma coisa super legal! Se eu trouxer para eles um livro diferente, vai ser uma coisa inédita! Vai ser um trabalho inédito para eles.*
 P: Com certeza. Isso é o tipo de trabalho que a gente normalmente não consegue fazer, nem em escola de idiomas.
 LOLA: Então, assim, o que eu estou pensando... *Eu vou passar uma lista para a Eliza também, mas para improvisar agora no segundo semestre, eu vou passar um livrinho... Alguma coisa assim para eles. Para as meninas que têm mais dificuldade, um quadrinho, uma coisa mais leve, com imagem para ajudar... Então, eu estou pensando nisso... Como eles são oito, dá para comprar oito e aí trabalhar o áudio também depois.* (Ent. 4)

No excerto, percebemos como as possibilidades de mudança, de variação das aulas são cogitadas tendo em mente a relação com os aprendizes, mais do que a aprendizagem em si (*‘...eu sou muito aberta. Eu gosto de brincar, sou brincalhona, mesmo o aluno não gostando muito de mim, eu consigo aproximar do aluno, com jeitinho’*). Ainda assim, a possibilidade de inovar, por meio da literatura, impacta o sistema agentivo de Lola, que chega a traçar planos de ação (*‘Vou sentar nesse fim de semana, no feriado que vem agora e vou comprar’*; *‘Eu vou passar uma lista para a Eliza também, mas para improvisar agora no segundo semestre, eu vou passar um livrinho... Alguma coisa assim para eles’*). No entanto, essas intenções não se concretizaram, nem mesmo quanto à compra dos livros no feriado. Lola não foi capaz de direcionar seus recursos agentivos para esse fim e optou, mais uma vez, por uma prática pedagógica ‘segura’.

No entanto, ela se vê como uma professora iniciante, em processo de aprendizagem, e projeta o aprimoramento de suas capacidades:

- Ex. 65 LOLA: (...) Mas, *eu penso muito assim em adquirir formas de interagir muito com o aluno. Não só interagir, porque tem professor que interage e não dá matéria. Mas interagir dentro de um conteúdo mesmo. Tem pouquíssimo tempo que eu dou aula e eu acho que dá pra eu trabalhar com o tempo isso.* (Ent. 2)

Ainda que a intenção seja aprimorar a interação com estudantes, a preocupação com o cumprimento do conteúdo programático permanece (*‘Mas interagir dentro de um conteúdo*

mesmo’). Observamos como é atribuído ao tempo a possibilidade de aprimoramento profissional (‘*eu acho que dá pra eu trabalhar com o tempo isso*’). Lola confia apenas em suas experiências de ensino futuras para aprimorar sua prática, ou seja, não contempla possibilidades de aperfeiçoamento profissional, como cursos, por exemplo, além da experiência prática.

Em síntese, o sistema agentivo de Lola é fundamentado em seu posicionamento autoprotetor. Sua agência é direcionada para a proteção de sua imagem, e não para o ensino. A aprendizagem de língua inglesa ocupa papel periférico em sua prática. Sua maior preocupação se concentra na relação com os estudantes e seus pais, com a direção e com os pares na instituição de modo a garantir sua sobrevivência em seu nicho. Lola não consegue se desvencilhar de seu contexto imposto (BANDURA, 2008). É fato que o material didático utilizado na escola, bem como a necessidade de cumpri-lo em tempo determinado, limita alternativas de ação. No entanto, as poucas oportunidades que surgem, como a possibilidade de uma ‘aula diferenciada’ e a integração com a literatura, não são aproveitadas. Ademais, a boa proficiência da maioria dos estudantes em língua inglesa não é vislumbrada como *affordance* que pode ser utilizada em benefício do ensino e da aprendizagem. Ao contrário, é interpretada como aspecto dificultador da prática pedagógica. Como possibilidades significativas de ensino estão além de suas capacidades, Lola encontra rotas alternativas para suprir sua necessidade de reconhecimento por parte dos estudantes, estabelecendo, a custo da aprendizagem, uma relação permissiva com os mesmos. Em outras palavras, em relação ao ensino, ela escolhe a passividade e a manutenção do *status quo*.

4.2.4. O sistema agentivo de Lia

A análise do sistema agentivo de Lia segue os procedimentos adotados até então: descrevem-se os elementos que se destacam em cada uma das dimensões situadas de sua agência, bem como as interconexões entre esses elementos, relacionando-os à sua prática pedagógica.

4.2.4.1. O sistema agentivo contextualmente situado de Lia

Lia é a única das quatro professoras que leciona no Ensino Médio. Assim, o número restrito de aulas (uma por semana), juntamente com a necessidade de cumprir o

conteúdo programático estipulado pelo material didático da instituição, influenciam sua agência relacionada ao ensino:

Ex. 1 LIA: (...) *Normalmente, a gente faz dois módulos por aula. Um módulo são exercícios e o outro módulo tem sempre um texto que a gente faz em sala e o resto dos exercícios eles terminam em casa. E os exercícios são de compreensão gramatical. Fica um pouco apertado, mas dá.*
 P: Muita coisa então você passa para casa.
 LIA: Passo. Muita coisa não, metade. Metade dos exercícios. *O que tem de paliativo de exercícios da gramática eu peço para terminar em casa. Porque não dá mesmo. Com uma aula por semana não tem como.* (Ent. 3)

Ex. 2 P: Você acha que na escola não há possibilidade de ensino comunicativo?
 LIA: Não. *Não tem tempo hábil. Eu, pelo menos aqui, não tenho tempo hábil para isso. O material não é direcionado para isso. O material é mesmo de leitura, de interpretação de texto e de alguma gramática. Não tem como fugir. Não tem como inventar uma brincadeira, um trabalho diferente... Se você fizer isso você perde tempo, que poderia ser gasto para chamar a atenção para algum tipo de texto que seja do interesse deles. Então, é isso. A gente não tem tempo hábil e nem material disponível. (...) Não tem como mudar essa situação. É assim e não tem como mudar. Não tem como.* (Ent. 3)

Nos excertos, Lia explica como condições contextuais direcionam seus recursos agentivos. Os esforços são canalizados para a finalização da apostila (*‘Metade dos exercícios. O que tem de paliativo de exercícios da gramática eu peço para terminar em casa’*). A possibilidade de um ensino que extrapole a interpretação de textos inexistente (*‘O material é mesmo de leitura, de interpretação de texto e de alguma gramática. Não tem como fugir’*) e atividades fora do material didático são consideradas perda de tempo. Essas circunstâncias influenciam seu senso de agência (*‘Não tem como mudar essa situação. É assim e não tem como mudar.’*).

As decisões metodológicas de Lia giram em torno do material didático:

Ex. 3 LIA: (...) *Eu tenho que cumprir porque o material é caro. São duas apostilas: uma com textos para a sala de aula e outra com exercícios de tarefa. Se eu falar para fazer em casa, eu tenho que olhar e avaliar. Se eu não avaliar ninguém faz. A apostila tem teoria e exercícios. Teoria a gente faz em sala e os exercícios eles fazem em casa. Não tem como não. Não tem muito como sair fora disso não.* (Ent. 3)

No excerto, a professora explica a dinâmica das aulas – um círculo vicioso centrado no livro didático. O ensino se limita a cumprir o conteúdo programático, tanto por parte da professora quanto dos aprendizes, que fazem apenas as atividades avaliadas.

Nesse sentido, atividades que extrapolem o conteúdo da apostila são realizadas como trabalhos avaliativos extraclasse:

- Ex. 4 LIA: (...) *Às vezes eu peço pra eles assistirem a um filme porque eu não tenho como passar um filme aqui. Eu não tenho tempo pra esse negócio de filme. [Eu peço]: “assistam um filme em casa, escolham um filme e façam um resumo. Quero ver se vocês conseguem. Façam isso usando a voz passiva, por exemplo. Um resumo de um livro que vocês leram, um resumo de um filme que vocês viram..”.* (Ent.1).

As pressões institucionais também se manifestam, na escola particular, pelo sistema de avaliação, que, por sua vez, se interconecta ao modo como o ensino é conduzido. Grande parte das aulas de Lia é dedicada a revisões para provas:

- Ex. 5 P: E em relação às provas, à quantidade de provas na escola.
LIA: (...) *Tem horas que eu me incomodo mais, sabe, no meu caso, são nove aulas no bimestre, o conteúdo tem que ser dado e eu tenho que dar cinco provas no bimestre.*
P: Cinco provas?
LIA: *É. Um simulado, mais duas provas, mais um exercício. Provas que eu digo, assim, o simulado é uma prova, mais uma outra prova, mais uma outra. Prova mesmo foram três, quatro pontos de exercício. E tudo do mesmo conteúdo! Então, a primeira, a segunda tudo bem, chega a terceira eu não tenho mais nenhum exercício pra fazer porque está repetindo. Tem que inventar questão de vocabulário. É isso que, às vezes, incomoda. Porque eu não tenho tempo. Em matemática você tem vários tipos de problemas com o mesmo conteúdo. Em inglês você pode mudar um pouquinho, mas não tem como mudar muito. Você está repetindo! Ninguém aguenta mais pronomes relativos, por exemplo. (...) É. Tem horas que... É difícil. Mas, tem que dançar conforme a música.* (Ent. 3)

Além de definir o calendário de provas, a instituição também controla o processo de elaboração, estabelecendo o número e a forma das questões:

- Ex. 6 LIA: (...) *Então, é um simulado com oito questões objetivas, dois pontos, porque é um texto. E duas avaliações com duas questões objetivas, valendo meio ponto cada e três questões discursivas, com um ponto cada, total cinco pontos. Então, imagina montar uma prova de inglês com cinco questões, duas objetivas e três discursivas. Tem como?* (Ent. 2)

Apesar de se sentir incomodada com essas imposições, Lia seguia as regras da instituição, evidenciando que nem sempre é possível controlar, ou gerenciar, elementos que se conectam à agência. Assim, para sobreviver em seu contexto, Lia se adapta às condições que lhes são impostas (“*É difícil. Mas, tem que dançar conforme a música*”).

A professora até tentou agir sobre seu contexto, inutilmente:

- Ex. 7 P: E sobre essa questão de uma aula por semana, você já falou isso com a direção?
LIA: *Já, mas... Não surtiu efeito não. É aquilo... A gente tem que dançar conforme a música, né?*
P: Não tem como negociar.
LIA: *Não é que não tem como negociar. Nem procurei mais, porque é uma aula por semana e sempre foi assim e eu não posso mudar as coisas...*
(...) *Aliás, na oitava série eu consegui isso. Era uma aula por semana. Mas o conteúdo programático da oitava série era bem maior. Nós tínhamos que rever tudo o que foi feito, pelo menos o nosso programa, na quinta, sexta e sétima. Não dava*

com uma aula só. *Aí eu falei: “Olha gente, com uma aula por semana não tem jeito. Eu não termino nem a metade da apostila”. Cada bimestre é um livro, uma apostila. Não tem como. Aí eles abriram mão. Tiraram uma aula de matemática, foi conversado e ficaram duas aulas.* (Ent. 1: 08/03/2012)

No Ensino Fundamental, Lia conseguiu pleitear duas aulas por semana em função de um conteúdo extenso. No Ensino Médio, entretanto, uma aula por semana é praxe e coube as ela se adaptar, influenciando seu senso de agência, fazendo-a se sentir menos agentiva em relação a seu contexto (*‘Nem procurei mais, porque é uma aula por semana e sempre foi assim e eu não posso mudar as coisas...’*).

A interpretação de Lia sobre seu contexto também influencia diretamente sua agência. A professora transita entre o contexto de escola regular e do curso livre de inglês, distinguindo esses dois contextos em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa:

Ex. 8 P: E o que você destaca da experiência, da diferença da experiência do curso livre para o Ensino Médio?

LIA: *Ah, sim, o curso livre as pessoas vão, pelo menos, assim, a grande maioria dos adolescentes, eles vão porque querem. Porque querem aprender o idioma, estão ali pra esse fim, saem de casa pra esse fim, tanto os adultos, quanto os adolescentes. Claro que tem aqueles casos que os pais obrigam e que acabam não dando resultado, mas na grande maioria das vezes eles vão porque eles querem, eles têm esse objetivo e eles saem de casa pra isso. Agora, já na escola, no ensino regular não. As pessoas estão ali com vários conteúdos, várias matérias. Então eles não dão a devida importância ao idioma igual eles dariam no curso livre. No curso livre eles estão pagando pra abstrair um conhecimento da língua inglesa falada, né? As quatro habilidades, a fala, a audição, a escrita, a compreensão. E já no Ensino Médio não. O objetivo é o que está na grade curricular e eu tenho que dar e eu não tenho como escapar disso. Então tem uma diferença grande.* (Ent. 1)

Apesar de ambos os contextos serem locais de ensino/aprendizagem de inglês, na percepção de Lia, os propósitos a que servem são distintos. Aprendizagem de inglês acontece no curso livre, onde os alunos vão porque querem aprender a língua e pagam por isso. Na escola regular o inglês é negligenciado e é ensinado para se cumprir o conteúdo programático. Essa distinção era clara e objetiva para Lia, conforme ilustram os relatos a seguir:

Ex. 9 P: Mas, você, que também leciona no curso de idiomas, e tem consciência de tudo que está envolvido na aprendizagem de uma língua... ((Lia interrompe))

LIA: *Não, mas não tem nada a ver.*

P: Você pode falar mais sobre isso?

LIA: *O curso livre é direcionado para isso: as pessoas vão lá porque elas querem estudar inglês. Em tese, estão lá para estudar inglês. Aqui não, eles têm ‘n’ número de aulas, seis conteúdos em um dia só. Então, o inglês é um conteúdo a mais, que eles fazem uma vez por semana só. É diferente [do curso livre]. Completamente.*

P: E isso te incomoda?

LIA: *Eu não, eu não me incomodo não.* Não tem cursinho de geografia aí fora. Ninguém chega aqui com quatro anos de estudo de geografia, quatro anos de estudo de matemática. *É diferente com o inglês, que eles chegam com o conhecimento do cursinho. E a gente não pode fazer nada. A gente não pode proibi-los de entrar na aula. Eles chegam com conhecimento. Ótimo para eles.* (Ent. 3)

No relato, ela esclarece a diferença entre o inglês do curso livre e o inglês da escola regular, compreendido como mais uma matéria na grade curricular. Para Lia essa distinção é inerente aos contextos e, portanto, incontestável.

A distinção entre o contexto regular de ensino e os cursos livres se refere, mais especificamente, ao Ensino Médio, cujo foco é a preparação para o ENEM/vestibular. No Ensino Fundamental, a percepção de Lia sobre o contexto se modifica e ela consente a possibilidade de um ensino para além da habilidade de leitura:

Ex. 10 P: E, pelo menos no Ensino Fundamental, você acha que seria possível uma integração maior das habilidades?

LIA: *Eu acho que sim, acho que poderia sim.* Eles estão mais jovens... Porque no Ensino Médio mesmo que eles ainda sejam jovens *eles já estão com vestibular na cabeça. Acho que no Fundamental eles ainda não estão muito preocupados com o direcionamento do que vão fazer. Eu acho que é mais possível sim. Tem muitos livros de Fundamental que a gente vê que são mais... Mais lúdicos.* (Ent. 4)

A preparação para o ENEM/vestibular é uma responsabilidade da qual o professor no Ensino Médio da escola particular não consegue de esquivar, em função dos materiais didáticos disponíveis e da cobrança dos próprios estudantes:

Ex. 11 P: Agora o Ensino Médio é vestibular mesmo.

LIA: Eu acho. Pelo menos por enquanto. Vestibular, ENEM. *Qualquer material que você pegue é 'preparar o aluno pra vestibular, preparar o aluno para o futuro, preparar o aluno...'. Parece que já fica um mantra na sua cabeça. É um mantra: 'preparar o aluno para tal vestibular, preparar o aluno...'. Sempre a mesma coisa. Então, acaba que você tem que fazer isso. Como que eles vão passar no vestibular sem analisar os tipos de questões? Caiu uma questão com pronomes relativos, tem que ver exercícios com pronome relativo. Começa aquela cobrança, entendeu? Aí o aluno: "ah, eu aprendi aquilo, eu não aprendi aquilo".* (Ent. 4)

No relato, Lia explica como o contexto de preparação para o ENEM/vestibular regula suas ações. Materiais didáticos são elaborados com esse fim, dificultando escolhas metodológicas que extrapolem a preparação para as provas. Além disso, os próprios estudantes exigem um ensino voltado para o ENEM/vestibular.

Ao contrário das demais professoras, o contexto da pesquisa não impacta o senso de agência de Lia, que considera a participação na pesquisa apenas uma experiência interessante:

Ex. 12 LIA: (...) Olha, Carol, eu nunca tinha participado de uma pesquisa assim antes. Foi a primeira vez. Já tive alunos, pessoas que vieram assistir a aula como estagiários, estágio de observação. *Mas, eu achei que... É interessante. Você está abrangendo, está perguntando sobre tudo... Parece que você gostaria de pegar outras experiências para estudá-las, pra ver se elas funcionam ou não... Eu achei bem interessante. Você questiona, pergunta coisas inerentes à aula. Eu achei tranquilo. Não tive problema nenhum não. A pesquisa é válida, né? Seu objetivo eu não sei se você conseguiu atingi-lo, mas eu acho que nas suas observações das aulas... O que eu pude fazer... Também, se você quiser falar alguma coisa, se você acha que tem alguma coisa que eu poderia mudar... E, as suas observações também com as perguntas... Tem perguntas, assim, pertinentes. Às vezes, tem perguntas também que eu fiquei pensando: “mas como eu vou responder isso?”. Mas, eu achei interessante. Objetivo, interessante. A gente acaba aprendendo também.* (Ent. 5)

A agência de Lia é modulada pelo ambiente imposto (BANDURA, 2008). Determinadas ações são inviabilizadas em função de normas e condições institucionais nem sempre negociáveis. Além disso, o contexto de preparação para ENEM/vestibular direciona o ensino, restringindo possibilidades. No entanto, sua interpretação sobre o contexto em que leciona sanciona essa realidade. Lia compreende o inglês no Ensino Médio como mais um disciplina na grade curricular, que tem como objetivo preparar o aluno para provas. Em outras palavras, ela age a favor do ambiente imposto. Seu ambiente imposto é, na verdade, seu ambiente selecionado (BANDURA, 2008). Mesmo que algumas condições fossem negociáveis, como mais que uma aula por semana, muito provavelmente Lia manteria seu ensino centrado na habilidade de leitura e gramática porque esse é, a seu ver, o objetivo do ensino de inglês na escola regular no Ensino Médio.

4.2.4.2. O sistema agentivo interpessoalmente situado de Lia

Na escola particular o poder do aluno, muitas vezes, interfere nos rumos do ensino (CASTRO, 2003). A possibilidade de reclamar com a direção sobre comportamentos e decisões do professor influencia o modo como Lia escolhe aplicar seus recursos agentivos:

Ex. 13 LIA: (...) Eles vão. Por muito menos do que isso, às vezes, *eles já vão lá reclamar. Você tem que fazer uma prova com cinco questões, você coloca seis, eles já reclamam: “tem que ter cinco”. Eles questionam. Então, tem que se ter muito*

cuidado porque eles questionam tudo. Principalmente, no que diz respeito à compreensão deles. (Ent. 4)

No excerto, a professora comenta sobre sua cautela ao preparar provas para a turma, que, apoiada nas regras da escola, regulam sua ação.

A mesma perspectiva é utilizada para justificar a opção de interagir com os estudantes em português durante as aulas, apesar de sua excelente proficiência na língua inglesa:

Ex. 14 (...) Porque, pelo menos a maioria das escolas que eu tenho conhecimento, eles não fazem isso [interagir em inglês na sala de aula]. *E se fizerem, talvez não demore muito e os alunos vão começar a reclamar que não estão entendendo o que está sendo falado.* Não é a mesma coisa que na universidade, que os alunos têm que ser virar e pronto. Aqui não. Aqui é uma escola. *Se eu começo a falar, eles vão direto à orientadora reclamar que não estão entendendo o que eu estou falando, que estou dando aula para meia dúzia. Eu corro esse risco também. Tem que tomar cuidado.* (Ent. 5)

Lia evita o uso de inglês, seja para explicar a matéria, seja para interagir com os alunos, ancorada na perspectiva de que aqueles alunos que não acompanham as aulas podem reclamar com a direção, colocando em risco sua permanência na escola.

Na interação em sala de aula, a conversa que, eventualmente, surge nas aulas não interfere nos rumos do ensino de Lia, que compreende esse tipo de comportamento como normal para estudantes adolescentes:

Ex. 15 LIA: (...) *Mas, eles, assim, pela faixa etária, quatorze, quinze anos, eles não ficam quietos o tempo todo. Você consegue chamar a atenção deles no máximo quinze, vinte minutos, depois você tem que andar pelas carteiras, explicar...* Porque não tem como. *É humanamente impossível querer que eles fiquem parados, como estátuas, como vaquinhas de presépio. Mas, eu acho que o comportamento deles estava bom, eles estavam participando, pelo menos a maioria participou, perguntou. Claro que um ou outro que não participa muito, mas a grande maioria eu acho que participou.* (Ent. 2)

No relato, Lia explica como que quando os alunos começam a conversar, sua estratégia é ir às carteiras, explicando a matéria, individualmente, àqueles que demonstram interesse.

Além de conversa paralela, alguns alunos dormiam durante as aulas. Esse comportamento, apesar de incomodar a professora, não interferia no curso das aulas:

Ex. 16 P: Lia, nessa aula e em outras aulas havia alguns alunos dormindo. Quais suas observações sobre esse tipo de comportamento?
LIA: Carolina, eles levantam muito cedo, chegam aqui muito cedo, inverno... Acaba que uns começam e aí vai. Quer dizer, *minha observação é que eu fui lá e chamei a atenção, pedi que eles continuassem fazendo o exercício e pronto. Nem*

tem como... Se acontece uma vez, eu chamo a atenção, duas vezes, na terceira eu peço para conversar com a orientadora. Se continuar dormindo como que você vai fazer? Agora, não acontece só na minha aula, acontece em outras também. A única coisa que eu posso fazer é isso, não tem como.

P: Você não toma esse comportamento como alguma coisa contra a sua aula.

LIA: Não, não acho que é minha aula não. Eu acho que... Bom, pode até ser que seja. *Minha aula é no terceiro horário, às vezes, no último horário.* Mas, eu vejo outros professores falarem que acontece na aula deles também. *Você chama a atenção e continua a aula. Eu acho que é uma atitude de adolescente que é difícil de lidar.* (Ent. 5)

Dormir em sala de aula não é, para Lia, uma forma de reação às aulas, mas algo comum para estudantes adolescentes e que acontece por fatores externos à sala de aula, como o horário das aulas.

A colaboração e a participação dos alunos, muitas vezes, são garantidas pela avaliação:

Ex. 17 P: Em relação às atividades da aula, como você vê as interações dos alunos com você e dos alunos entre si?

LIA: *Olha, eles fazem os exercícios porque os exercícios valem três pontos. Os exercícios são avaliados e talvez se não fossem assim, alguns não fizessem. Mas, esse primeiro ano está fazendo, estão trazendo.* (Ent. 2)

Ex. 18 LIA: (...) *Agora, se está fazendo um exercício eu vou cobrar o exercício. Se não fez... Eu tenho dois pontos de atitude e participação em sala de aula.* Na última aula, no final do bimestre, eu olho os cadernos, um livro que está incompleto. *Aqueles que eu chamei a atenção porque estavam dormindo não vão ter dois pontos de atitude e participação. Então, eles sabem disso. Aí depois se reclamar: "ah, mas eu não ganhei aqui, tá faltando tantos pontos...". [Eu respondo]: "Como que eu vou te dar os pontos? Eu não vou te dar os pontos! Você não fez por merecer".* (Ent. 5)

A avaliação é utilizada como meio de conseguir atenção e dedicação do aluno, que se empenha na realização da atividade porque está sendo avaliado, atribuindo-se à avaliação papel de modelador do comportamento (MICCOLI, 2010, p. 155).

Estudantes com mais dificuldades, que não frequentam cursinhos de inglês, ou advindos de escolas públicas, acabam ficando excluídos do ensino, uma vez que o objetivo é cumprir o conteúdo programático no tempo determinado:

Ex. 19 P: E esses alunos que chegam sem conhecimento, como você estava me dizendo, que vieram de cidades menores, escola pública?

LIA: *O quê? Mesmo eles sem conhecimento, eu tenho que dar o conteúdo do mesmo jeito.* Eu vou olhando para eles, vendo se eles estão acompanhado... *O Iago e o Gabriel, que ficaram de recuperação, foram atrás de um colega que podia ajudá-los um pouco mais porque por mais que eu tente explicar eles não têm pré-requisito. Eles não têm vocabulário. Eles não aprenderam e não têm culpa disso, mas nem eu. Eles estão no primeiro ano e eu tenho que ensinar aquilo. Eles sabem, eles entendem a gramática, mas eles não têm vocabulário. Eles têm muita*

dificuldade no vocabulário e aí não tem como! Eu procuro dar exercícios semelhantes aos exercícios do livro pra facilitar um pouco, mas não tem escapatória, Carolina. É muito difícil!

P: É. E esse aluno que vem sem conhecimento, que não teve a oportunidade do cursinho, ele espera que aqui ele vá conseguir alguma coisa, vá aprender alguma coisa.

LIA: É. (Ent. 3)

Alunos com dificuldades são ignorados. Lia opta por manter o curso das aulas a despeito de suas dificuldades e/ou necessidades. Assim, esses alunos buscam por si só ajuda (*‘O Iago e o Gabriel, que ficaram de recuperação, foram atrás de um colega que podia ajudá-los’*). Lia não se sente responsável por auxiliá-los (*‘Eles não aprenderam e não têm culpa disso, mas nem eu’*). Para ela, sua obrigação com o ensino é cumprir o conteúdo programático, dar a matéria (*‘Eles estão no primeiro ano e eu tenho que ensinar aquilo’*).

As experiências de Lia em relação à natureza interpessoalmente mediada da agência evidenciam como objetivos de ensino modulam a ação docente em sala de aula. Seu principal objetivo de ensino é cumprir o conteúdo programático, a despeito das necessidades e interesses dos alunos. Esses, por sua vez, buscam meios de se adaptar, seja buscando ajuda dos colegas, quando com dificuldades, seja ignorando as aulas, no caso dos alunos que dormiam e conversavam.

4.2.4.3. O sistema agentivo intrapessoalmente situado de Lia

Como já mencionado na análise da agência contextualmente situada (excertos 7 e 8), Lia faz uma distinção clara entre ensino de língua inglesa em escolas regulares e em cursos livres. Essa interpretação de seu contexto é mediada por concepções de ensino e aprendizagem:

Ex. 20 P: Lia, você tem uma larga experiência na escola regular e no curso de idiomas. Eu vejo que você separa bem esses ambientes. Na escola é um tipo de inglês e no cursinho outro.

LIA: Ah, sim, tem que ser, Carolina, não tem como. *Eu não posso chegar aqui falando inglês para eles. Eu acho que isso aí é... Eu acho que isso aí é bullying. Porque tem professores que vão dar aula de inglês e acham que basta falar inglês. Não, espera aí... Eu acho que isso aí não tem nada a ver. De quarenta alunos, você tem três, no máximo cinco, que vão entender o que você está falando. Eu não concordo com isso. Agora lá nós temos uma metodologia de aprendizado da instituição. Aqui nós não temos. O objetivo é o vestibular. Aprender, guardar vocabulário, fixar algum uso de gramática mais simples e interpretação de texto porque o que vai ser cobrado no vestibular é isso. Então, você tem que direcionar para isso. Não tem como direcionar para a fala. Tem livro que traz listening, mas eu não vejo necessidade disso. Não é isso que será cobrado deles pela instituição. A prova é escrita.*

CAROL: Você acredita mesmo nessa separação: um inglês da escola e um inglês do cursinho.

LIA: *Mas claro! Não tem jeito.* (Ent. 4)

Para Lia, na escola regular interações em inglês são impossíveis devido à falta de proficiência linguística dos estudantes, contrariando o perfil típico do aluno de escolas particulares, que, em sua maior parte, estuda inglês em cursos livres. Para ela, aprendizagem de inglês na escola regular se restringe a ‘*apreender, guardar vocabulário, fixar algum uso de gramática mais simples e interpretação de texto*’ porque na escola regular não há uma metodologia a ser seguida, como nos cursos livres. O ensino na escola regular se limita a preparar para o vestibular. Assim, não faz sentido trabalhar a oralidade.

Como o ensino é voltado para a avaliação, a aprendizagem é mensurada pela prova:

Ex. 21 P: E você acha que você alcançou os objetivos dessa aula?

LIA: *Em parte eu acho que sim porque o resultado da prova me mostrou isso. A maioria dos alunos ficou na média, alguns um pouco acima da média e uma pequena parcela dos alunos realmente não tiveram bons resultados porque realmente eles não têm pré-requisitos. Então, aí não tem como.* (Ent. 2)

Os objetivos do ensino são alcançados, ou não, de acordo com as notas dos aprendizes nas provas. O resultado insatisfatório de determinados alunos é associado à falta de conhecimento de inglês, antes de ingressar na instituição. Esses são os alunos por quem nada pode ser feito (‘*Então, aí não tem como*’). Em outras palavras, parte-se do princípio de que estudantes precisam chegar à escola particular com conhecimento da língua inglesa. Esse é o tipo de aluno ‘esperado’ e para quem o ensino será direcionado.

Outra concepção que incide sobre o sistema avaliativo de Lia, influenciando escolhas metodológicas, é a ideia de aprendizagem pela repetição. Ela opta por exercícios de fixação, mecanizados, em grandes quantidades, considerados apropriados aos seus objetivos de ensino:

Ex. 22 LIA: (...) Ah, eu acho que todos os conteúdos o aluno tem que estudar em casa. Matemática, por exemplo, o professor faz meia dúzia de exercícios em sala de aula e manda quarenta para casa. *Por que o inglês não pode fazer isso também? Química é assim, física é assim... Se nos outros conteúdos sempre há muita tarefa, por que não o inglês? Então, eu acho que é uma forma de reforçar aquilo que foi estudado. Aqueles que fazem, absolutamente aprendem.* (Ent. 4)

Sua personalidade também influencia suas ações, interação e relacionamento com os estudantes. Lia se descreve como uma pessoa reservada, de ‘personalidade e caráter fortes em função da criação que teve’ (Ent. 1):

- Ex. 23 LIA: (...) Aí eu vou perto da carteira e explico e tudo. Porque tem uns que já... Você chega perto pra ver o que eles estão fazendo e eles já levam um susto. *Então, eu acho que tira um pouco da liberdade do aluno também você ficar andando no meio da sala, toda hora. Eu não sou muito de fazer isso porque tira um pouco da liberdade do aluno de se expressar.* (...) Eu lembro quando eu estudava, o professor vinha e punha a mão no meu ombro, nossa *eu ficava retesada, tensa o resto da aula. Coisas que eram minhas. Eu acho que tem alunos assim também.* Eu olho pra eles e eles já... *A gente tem que ter cuidado. Esse entrosamento não é assim não.* (Ent. 2)

Sua personalidade, bem como a experiência enquanto estudante, influenciam o modo como Lia decide se relacionar com os estudantes e conduzir sua aula. Ela prefere se posicionar a frente da sala, evitando uma interação mais próxima com os aprendizes.

Provavelmente por ser reservada, questões de identidade e afetividade são pouco relatadas em suas narrativas. De modo geral, Lia relata se sentir realizada com a profissão e satisfeita com as relações estabelecidas na instituição onde a pesquisa foi realizada. Sua motivação em relação ao ensino não se concentra nas relações imediatas com estudantes, mas na expectativa de reconhecimento futuro:

- Ex. 24 P: Então, você destaca como significativo na sua experiência como professora o reconhecimento.
LIA: *É o reconhecimento. É isso. Mesmo que você tenha 100 alunos, que um reconheça, vale para os outros 99 alunos que não vão reconhecer agora, mas que se tivessem tido chance reconheceriam.*
CAROL: Ainda que esse reconhecimento seja tardio.
LIA: *É o que motiva. Eu acho que sim.* (Ent. 1)
- Ex. 25 LIA: (...) O que eu mais gosto das minhas aulas é quando, como eu te falei, quando os alunos... *É o retorno que eu tenho disso, sabe? Quando você encontra com alguém que diz assim: “puxa vida! Lembra aquilo? Sabe aquela parte de pronome relativo, caiu uma questão daquela no vestibular e eu acertei. Eu me lembrei de você”.* (...) *Puxa vida, o retorno que você tem, nem que seja um pouquinho, pelo menos que seja um que volte, e diga isso. Então, eu acho que o que eu mais gosto é ver que frutificou um pouquinho. Nem que seja um pouquinho a cada ano, mas frutificou um pouquinho. Que seja aí um aluno, mas frutificou um pouquinho.* (Ent. 1)

A motivação para o ensino não é só afetiva, mas também financeira:

- Ex. 26 Apesar de eu estar na estrada há muito tempo eu gosto de lidar com o público jovem. Eu acho que rejuvenesce a gente um pouco também. Eu acho que... *A gente trabalha porque precisa, mas também por causa dos jovens, da dedicação.* (Ent. 1)

Sentimentos de frustração emergem diante de um ensino reconhecidamente pouco significativo para os aprendizes e da impossibilidade de mudar o sistema educacional no qual trabalha:

Ex. 27: LIA: (...) O mais importante dessas aulas é quando um aluno, talvez não agora, mas lá na frente, fale: “nossa, Lia, eu aprendi isso, valeu à pena”. De trinta, se tiver meia dúzia que disser: “lembra daquilo, ah isso que eu aprendi caiu no vestibular...” Isso é bom. *Mas, fora isso, não tem... Não é tão rewarding. Não é gratificante porque às vezes tem um ou outro que valoriza, mas a maioria... Não é que eles não queiram, que eles façam isso de propósito, é que... Eles estão aprendendo porcentagem na matemática que bom, eu vou ter dez por cento de desconto naquele chocolate que eu vou comprar, naquele sapato que eu vou comprar... Mas, no inglês não é assim. Eles não veem uma aplicação. Aí isso é que é difícil.*

P: Por outro lado, um ensino voltado unicamente para o vestibular não permite o uso do inglês, não é mesmo?

LIA: E não é só isso. *E também não tem tempo hábil. Não tem como. É você dar murro em ponta de faca. Você sem tempo, sem material próprio, com turmas de trinta, trinta e cinco. Como é que você vai fazer? Não existe... É fingir que está ensinando e aluno fingir que está aprendendo.* (Ent. 3)

O ensino de inglês na instituição é pouco significativo para os aprendizes porque é desvinculado da realidade. Em função de condições contextuais, Lia não acredita em sua capacidade para reverter esse quadro. Seu relato remete à política de fingimento denunciada por Araújo de Oliveira (2011, p. 84). Porém, enquanto no cenário público de ensino não se provêm meios para que as leis e regulamentações sejam concretizadas, no contexto particular, o fingimento se instaura na medida em que a instituição não provê aos professores condições mínimas para o desenvolvimento de um ensino significativo. Nas palavras de Lia, ‘*é fingir que está ensinando e aluno fingir que está aprendendo*’.

A professora também se sente desafiada diante das mudanças no perfil dos aprendizes ao longo do tempo:

Ex. 28 P: Tomando as suas aulas aqui do Ensino Médio, você mudaria alguma coisa nas suas aulas? No seu modo de dar aulas?

LIA: Eu acho que agora... *Bom, poderia até mudar porque a gente tem que estar sempre aberta a mudanças. Eu acho que o que era verdade quando eu me formei há trinta e dois anos atrás não é a mesma coisa hoje. E o mundo também mudou. Não é a mesma coisa. Um aluno que eu dava aula há trinta anos não vai ser o mesmo que está estudando hoje. Hoje eles têm um acesso muito grande à tecnologia, eles têm um acesso muito grande à mídia em geral. Então, é difícil de comparar. Mas eu acho que eu não dou aula como eu dava há trinta anos não, nem há vinte, nem há dez. Eu acho que cada vez a gente vai mudando um pouco mais. Porque é outro tipo de *approach* quando você chega na sala de aula e tem alunos ali que têm um conhecimento assim... Que estão se correspondendo com alguém lá da Nicarágua, lá da Noruega, com alguém lá da Bolívia e você chega e... *Como é**

que você vai dar aula pra essa pessoa como você dava há dez anos atrás? Então eu acho que... A gente tem que se adaptar. É difícil, mas tem que se adaptar. (Ent. 1)

- Ex. 29 LIA: (...) Então, tem horas que eu me vejo e [penso]: “gente, eu não faria isso nunca há um tempo atrás. Avaliar um trabalho feito em grupo, um vai copiar do outro... Não é esse o objetivo...” *Então, eu acho que eu me vejo como uma pessoa que tá mudando, que... Tem que mudar, em função do próprio... Ah, do próprio esquema que tem mudado.* Eu não tenho mais uma turma de alunos ávidos por conhecimento, eles já chegam cheios de conhecimento. *Você tem que pensar em como manipular esse conhecimento deles, eu acho que aí é que está o grande desafio.* (Ent. 1)

Lia se vê como uma profissional em processo de mudança constante, tentando se adaptar às exigências do aluno contemporâneo, que chega à sala de aula ‘cheio de conhecimento’. Ela tem consciência da necessidade de mudança (*‘... eu me vejo como uma pessoa que tá mudando, que... Tem que mudar’*). No entanto, a transposição dessa percepção para a prática está interconectada a outros elementos, como suas concepções de ensino e aprendizagem, sua personalidade, seu contexto de ensino e a interpretação que dele faz.

Em síntese, quanto ao domínio interpessoal da agência, concepções de ensino e aprendizagem, personalidade e afetividade mediam a capacidade de Lia para agir. A crença de que o ensino na escola regular deve focalizar a habilidade de leitura e o desenvolvimento de estruturas gramaticais alicerça suas decisões em relação ao ensino. Sua personalidade reservada modula a relação com estudantes, bem como sua postura em sala de aula. O anseio pelo reconhecimento dos alunos, ainda que tardiamente, movimenta seu sistema agente, garantindo sua sobrevivência.

4.2.4.4. O sistema agente temporalmente situado de Lia

Experiências passadas de ensino, na relação com estudantes, além das de aprendizagem (excerto 23), também fundamentam decisões metodológicas:

- Ex. 30 P: E nessa aula de revisão, você pensaria em fazer isso, dentro da sala de aula, os grupos? Ou isso não seria possível?
LIA: Sim. Eu poderia fazer isso. Talvez, assim, uns dez minutos... Poderia fazer isso. Poderia combinar com eles pra fazer isso. *Porque nem todos gostam. Tem aqueles também que ficam assim: “Ah, não vou explicar não. Ah, não, Lia, já expliquei muito tempo, não adianta. Ou eu não sei explicar, você sabe, eu não sei”.* Eu já tive esse tipo de aluno. (Ent. 2)

A possibilidade de formar grupos de discussão durante a aula de revisão é acatada, mas, posteriormente, questionada em função da experiência com ex-alunos, que rejeitavam o trabalho colaborativo.

Na dimensão temporal, o que mais se destaca é a ausência de referências a projeções futuras. Lia levanta algumas possibilidades de variação e mudança nas atividades desenvolvidas em sala de aula, mas poucas metas ou intenções são traçadas, tampouco ela esboça vontades em relação ao ensino:

- Ex. 30 P: E você faria alguma diferente nesse semestre?
LIA: *Ah, Carolina, sinceramente, eu acho que não.* Talvez, assim, olhando ali, o *approach*, o jeito de falar alguma coisa... Talvez, *passar mais oportunidades para eles.* Mas, como eu estou te falando, é uma turma nova, eu estou começando a conhecê-los, eu não podia pegar muito pesado com eles. Agora no segundo ano já muda, dificulta um pouco, as provas são maiores... *Mas eu acho que não mudaria não... Porque... É como... Ai, é difícil de explicar, mas eu acho que não mudaria não. É desse jeito mesmo.* (Ent. 5)

As intenções em relação ao ensino, quando traçadas, têm como objetivo avaliar os aprendizes e oferecer a possibilidade de recuperarem pontos:

- Ex. 31 P: Esse ano você tem algum plano?
LIA: Ainda não. Por enquanto não. *No terceiro bimestre eu posso pensar porque aí as médias já estão resolvidas, quem está na média ou quem não está.* No terceiro bimestre dá pra saber. Aí no terceiro bimestre eu posso pensar... *Quer dizer posso não, eu pretendo fazer alguma coisa pra ajudar e sair só de gramática, gramática, gramática. A maioria precisa de pontos. Aí eu sempre marco um exercício.* (Ent. 3)

A pouca referência a projeções futuras se justifica porque Lia está adaptada ao ensino na escola regular e não acredita na possibilidade de mudança. Porquanto, não há porque direcionar recursos agentivos a uma causa em que não acredita.

Em síntese, no sistema agentivo de Lia, o contexto exerce forte influência através de condições que restringem sua ação. Uma aula por semana, material didático centrado na habilidade de leitura e gramática, cobrança, por parte da instituição e dos pais, pelo cumprimento do conteúdo programático, imposição de um calendário de provas, turma numerosa, alunos com diferentes níveis de proficiência – esse é seu ambiente imposto, sobre o qual, segundo Bandura (2008), temos pouco controle, mas, ainda assim, temos alguma liberdade para interpretá-lo e reagir a ele. A interpretação de Lia sobre esse ambiente, fundamentada em crenças de ensino e aprendizagem, dificulta movimentos de reação. Na verdade, Lia escolhe não reagir a seu contexto. Ao contrário, está adaptada ao ambiente, às suas condições e não mais as questiona, contribuindo para

sua perpetuação: “*Não tem como mudar essa situação. É assim e não tem como mudar. Não tem como.*” (Ent. 3).

4.3. Exercício da agência na escola pública e particular

Para retomar os componentes dos sistemas agentivos das professoras e suas inter-relações, apresento, a seguir, representações gráficas com os elementos mais significativos em seus sistemas, bem como os elementos compartilhados entre as professoras de cada contexto.

A FIGURA 5 representa os elementos em destaque no sistema agentivo das professoras da escola pública. Em azul, estão os elementos do sistema de Diana e, em verde, os de Maria. Em vermelho, encontram-se os elementos comuns a ambas.



FIGURA 5: Componentes de destaque no sistema agentivo de Diana e Maria

A interpretação que Diana e Maria fazem de seu contexto influencia diretamente seus sistemas agentivos. Por conceberem seu contexto como, essencialmente, inibidor, poucas são suas ações capazes de influenciá-lo ou modificá-lo.

Um sentimento de insegurança emerge da carência de conhecimento pedagógico-metodológico, que, no sistema agentivo de Maria, interconecta-se à sua

proficiência limitada em língua inglesa e, no sistema de Diana à sua personalidade sensível, delicada e ao momento de transição em sua vida pessoal. Para ambas, o sentimento de insegurança interfere em suas escolhas pedagógicas, inibindo comportamentos inovadores e mantendo uma prática segura. Crenças de ensino e aprendizagem, muitas oriundas de suas experiências passadas, fundamentam suas escolhas, destacando-se a crença da relação aprendizagem e avaliação, que se traduz em um ensino voltado para a prova. A crença da incapacidade dos alunos controla as escolhas de ambas e inibe outras possibilidades, como a de integração de habilidades. Suas motivações dependem das reações dos estudantes e recursos agentivos são acionados quando os alunos se mostram interessados.

Dentre as particularidades, destacam-se, no sistema agentivo de Diana, as crenças relativas ao papel do estudante, contribuindo para uma idealização da sala de aula e dos alunos, que associadas a crenças sobre o status do professor e à sua personalidade delicada, promovem uma autoimagem de vítima, fomentando passividade. No sistema agentivo de Maria, destaca-se a crença sobre a relação disciplina e aprendizagem, fundamentada na comparação com outros professores, que como referência para sua prática, a levam a sentir necessidade de ‘disciplinar a turma’, o que, por sua vez, contrasta com sua personalidade maternal, gerando posicionamentos contraditórios, de acolhimento e repressão. A agência é ainda regulada por contingências situacionais (LANTOLF & THORNE, 2006), como questões financeiras, que fazem Maria desistir do ensino de inglês na escola pública pesquisada.

A FIGURA 6 representa os elementos em destaque no sistema agentivo das professoras da escola particular. Em laranja, estão os elementos de Lola e, em roxo, os de Lia. Em preto, encontram-se os elementos comuns a ambas.



FIGURA 6: Componentes de destaque no sistema agentivo de Lola e Lia

A agência das professoras interage, o tempo todo, com o contexto situado de ensino. Sem dúvida, na escola particular, restrições contextuais, como a imposição do material didático, limitam suas ações. Além das restrições reais, há a percepção subjetiva das docentes sobre seu contexto e, assim como Diana e Maria, Lola e Lia também concebem o contexto em que trabalham como inibidor. Concepções sobre esse contexto modulam suas escolhas, influenciadas, especialmente, pela crença de que não se aprende inglês na escola, que aninha uma séria de outras sobre ensino e aprendizagem; i.e: os alunos não têm conhecimento suficiente; aprendizagem é mensurada na prova, sustentando a prática pedagógica dessas professoras. Muitas dessas crenças estão arraigadas em experiências anteriores.

Dentre as particularidades, destaca-se, no sistema agentivo de Lola, a carência de conhecimento pedagógico-metodológico, bem como a proficiência linguística limitada, direcionando suas escolhas e inibindo a possibilidade de interação em língua inglesa com alunos proficientes e de elaboração de aulas fora do material didático. Crenças sobre o status do professor incidem sobre seu sistema motivacional e afetivo. Lola compreende a disciplina de língua inglesa como inferior a outras, sentindo-se prejudicada por isso. Ademais, sua personalidade autoprotetora faz com que seus recursos agentivos sejam utilizados em benefício próprio. Condições institucionais, como o número restrito de aulas, a necessidade de cumprir o material didático e a

imposição de um calendário de provas se destacam no sistema agentivo de Lia, limitando suas ações. Sua personalidade reservada contribui para um ensino centralizado no professor.

A FIGURA 7⁷⁶ sintetiza a inter-relação entre os principais elementos constituintes da agência das professoras, alguns dos quais, também sistemas complexos. É a inter-relação desses elementos, em um determinado tempo e espaço, que faz com as professoras sigam um determinado caminho, e não outro, que optem por esse curso de ações e não qualquer outro.

⁷⁶ Agradeço Laura Miccoli pela ideia da teia e o designer Marco Aurélio Costa Santiago pela concepção da figura.

Sistema agentivo das professoras

Inter-relação entre *affordances*, domínios e experiências

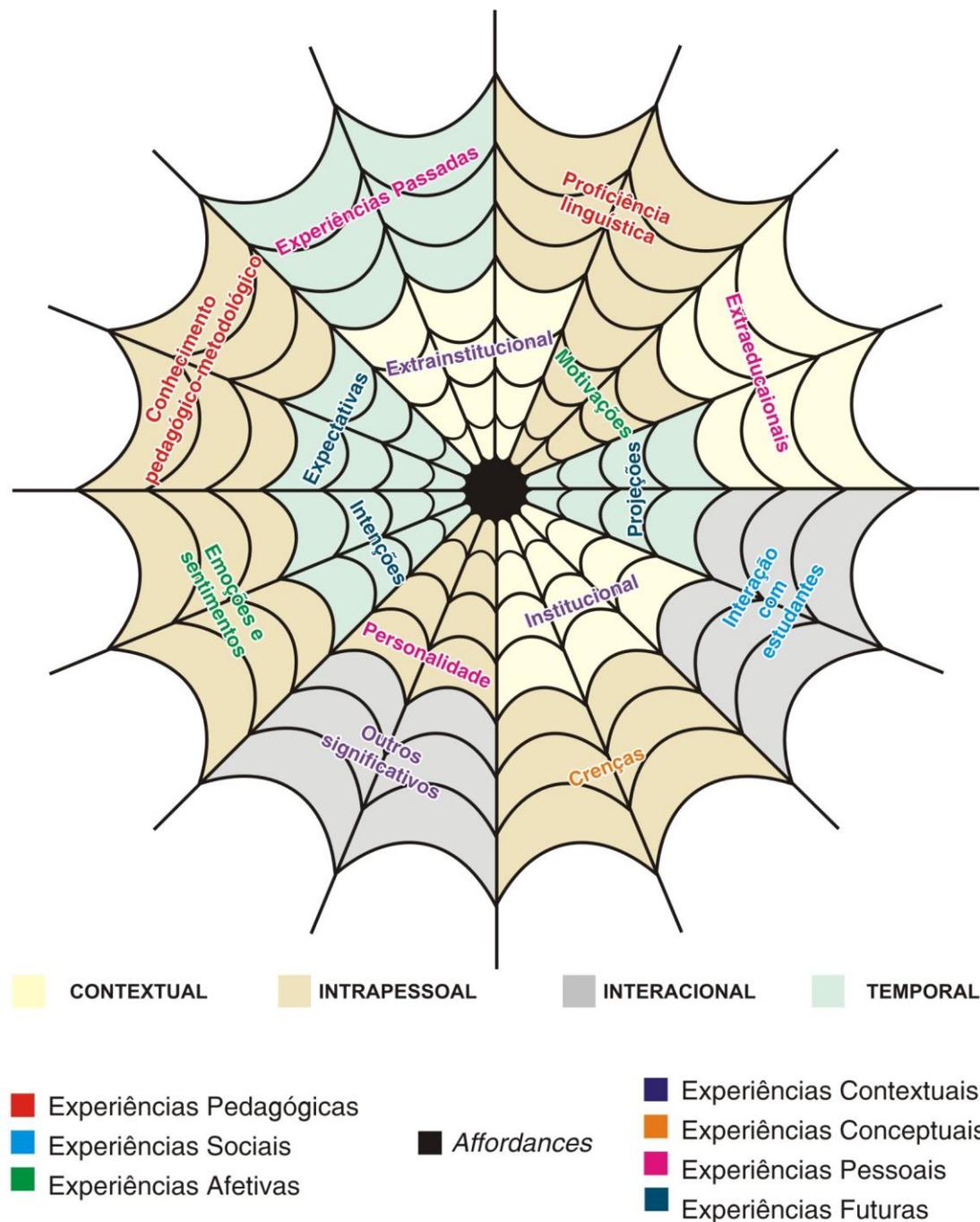


FIGURA 7: Inter-relação dos elementos constitutivos do sistema agentivo das professoras

A ilustração pretende descrever a inter-relação e dinamicidade entre os elementos constitutivos do sistema agentivo das professoras. Em analogia com sistemas

de aquisição de segunda língua (PAIVA, 2013b, p. 408), a agência emerge de uma interação dinâmica entre diferentes elementos, individuais e sociais. A interação aleatória entre todos os elementos do sistema agentivo não acontece de forma previsível, variando de acordo com a natureza das interações entre todos os elementos do sistema, de forma que um sistema de agência vivo está sempre aberto, em movimento e nunca atinge o equilíbrio, embora passe por períodos de maior ou menor estabilidade. As *affordances* representam as ‘*relações de possibilidade*’ (van Lier, 2000) que emergem da interação entre fatores contextuais (no nível macro e micro, artefatos) e as percepções das professoras sobre os mesmos. Essas percepções, por sua vez, partem de interpretações pessoais acerca do que encontram e vivenciam, ou seja, são pessoalmente relevantes e significativas, e se inter-relacionam a todas as partes do sistema agentivo, de modo que mudanças em uma parte do sistema desencadeiam mudanças no sistema como um todo.

4.4. Reação das participantes aos resultados do estudo

De posse dos resultados finais, entrei em contato com as professoras-participantes oferecendo acesso aos mesmos. As professoras da escola pública responderam ao contato, sinalizando interesse pelos resultados finais. Fiz um resumo, destacando os pontos mais significativos e sugeri reações aos resultados obtidos, como concordância, discordância, complementação de explicações, etc.

Diana enviou um breve comentário⁷⁷ sobre os resultados:

“Sobre os resultados não há muito que comentar, pois ilustram com fidelidade a situação em sala de aula pela qual passei. Concordo com os resultados, principalmente no que se refere a minha insegurança em sala de aula. É importante comentar que eu era recém formada e era a primeira vez que eu assumia aulas em uma escola grande e de prestígio, localizada em uma região central. Creio que esse fato contribuiu muito para a minha insegurança e falta de domínio da turma.

A pesquisa foi de grande importância para mim, me fez rever minhas práticas e também me fez perceber que eu devo confiar no meu potencial, pois eu acredito ter um bom conhecimento e domínio da língua inglesa. A pesquisa me fez refletir na minha prática, em aspectos que eu posso melhorar quando estiver regendo uma turma apática e desinteressada como a turma em questão.”

⁷⁷ Comentário enviado por e-mail no dia 13/07/2014.

Maria recebeu os resultados, agradeceu a oportunidade, mas alegou estar muito ocupada, preferindo não se manifestar no momento. As professoras da escola particular não responderam ao contato por e-mail. Em encontro ocasional com Lola, a mesma confirmou que recebeu os resultados e se propôs a enviar seus comentários. No entanto, até o prazo final para envio do trabalho à secretaria do Poslin não houve resposta de Lola.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

Neste capítulo, as perguntas de pesquisa são retomadas de forma a estabelecer uma conexão entre as análises das experiências da professora com as motivações que orientaram o estudo. Além disso, as contribuições e limitações do trabalho são apresentadas, seguidas de sugestões para futuras pesquisas.

5.1. Retomada das perguntas de pesquisa

Três perguntas nortearam o desenvolvimento deste trabalho: (1) Como a agência de professores de inglês se manifesta em diferentes contextos educacionais (escola pública e particular)? Como as professoras exercem sua agência na escola pública e particular?

Como e até que ponto as professoras são afetadas pelo contexto em que trabalham? Quais as congruências e divergências entre escola pública e particular no que tange a ação docente? ; (2) Quais as contribuições das experiências relacionadas à agência de professores de inglês na escola pública e na escola particular para a categorização de experiências de professores de Miccoli (2007c, 2010)? ; (3) Quais as implicações das experiências de agência de professores para o ensino e aprendizagem de língua inglesa?

5.1.1. Pergunta de pesquisa 1

A primeira pergunta, na verdade, se desdobra em várias, as quais amparam o questionamento primordial: (1) “Como a agência de professores de inglês se manifesta em diferentes contextos educacionais (escola pública e particular)?”

(1.1) Como as professoras exercem sua agência na escola pública e particular?

A agência, no ensino, se manifesta pelo gerenciamento, por parte do professor, de suas escolhas, ações e decisões. Exercer agência no ensino implica direcionar o ensino, decidir seus rumos. Corroborando estudos da agência de aprendizes (ARRUDA,

2014; LANTOLF & THORNE, 2006; MERCER, 2012; PAIVA, 2011b; 2013a; VAN LIER, 2008), a análise dos sistemas agentivos das professoras indica que o exercício da agência se relaciona ao modo como percebem e fazem uso dos recursos disponíveis (*affordances*) no contexto em que se situam e emerge da interação complexa e dinâmica de diferentes e variados elementos (MERCER, 2011, 2012).

Conceber a agência como um SAC possibilitou um olhar holístico sobre as professoras, revelando não apenas comportamentos observáveis, mas também elementos intrapessoais que subjazem tais comportamentos (MERCER, 2011), como crenças, sentimentos e emoções, conhecimento pedagógico-metodológico, proficiência linguística, motivações, personalidade e autopercepções, interligando-os à história de vida das professoras, relacionando suas experiências passadas às presentes e aos seus objetivos futuros, projeções e expectativas.

Os resultados comprovam que não é um componente isolado que faz com que o professor exerça sua agência. Ao contrário, contrapõem-se a soluções simplistas para o ensino, como ‘o ensino de inglês no Brasil não dá certo porque professores não são proficientes no idioma’, ou ‘ensino de línguas eficiente depende de número reduzido de alunos em sala de aula’. As experiências de Diana, na escola pública, e Lia, na particular, comprovam que proficiência linguística, em isolamento, não garante ensino de qualidade. Da mesma forma, oito alunos em sala de aula não garantiu ensino e aprendizagem significativos para Lola e seus alunos.

Os resultados demonstram que as ações e decisões das professoras em sala de aula são moduladas pela inter-relação de elementos nos domínios contextual, inter e intrapessoal e temporal. A análise de seus sistemas agentivos revelou tanto os elementos de destaque em cada um desses domínios, quanto a maneira como a interação entre esses elementos inibe ou promove a agência.

Corroborando os resultados de Mercer (2011, 2012) em relação à agência de uma aprendiz, as crenças também desempenham papel central na agência das professoras. Suas crenças, separadas apenas para facilitar seu reconhecimento, sobrepõem-se e interagem entre si e com os demais elementos de seus sistemas agentivos, fundamentando escolhas pedagógicas e influenciando os demais domínios do sistema. A interpretação do contexto, a percepção de *affordances*, a atribuição de significado aos eventos e ações estão intimamente ligadas às crenças das professoras. Da mesma forma, a escolha e a interação com outros significativos, bem como as

relações com os estudantes, também são influenciadas pelo sistema de crenças. Enquanto experiências passadas fundamentam muitas das crenças relacionadas ao ensino, projeções e intenções são também traçadas com base no que as professoras acreditam.

No modelo triádico de comportamento de Bandura (2008), influências intrapessoais contribuem significativamente para o curso dos acontecimentos. Os resultados deste estudo evidenciam que, no ensino, não só as crenças, mas a dimensão intrapessoal se destaca no exercício da agência por conter elementos que alicerçam a prática pedagógica e revelar as capacidades pessoais para agir. A carência de conhecimento pedagógico-metodológico, como vimos nas experiências de Diana, Maria e Lola, assim como a proficiência linguística limitada, das duas últimas, dificultam a ação das docentes. Atividades capazes de potencializar oportunidades de aprendizagem deixam de ser realizadas em função dessas carências. Além disso, o sistema afetivo afeta diretamente a agência dessas, cujas motivações dependem dos estudantes. O reconhecimento de seus esforços impulsona ações, alimentando o sistema de ensino e promovendo dinamicidade. Por outro lado, sentimentos de fracasso, pelo acúmulo de experiências frustradas, impactam a autoestima e autopercepção das professoras, afetando seus sistemas motivacionais. Diana e Lola chegam a cogitar abandonar o ensino de inglês.

Além da relevância das crenças para o exercício da agência, outros resultados deste estudo corroboram aqueles obtidos por Mercer (2012). Na dimensão contextual, diferentes esferas do contexto que influenciam a agência foram identificadas, como o contexto do curso livre, frequentado pelas professoras da escola pública, que o tomam como parâmetro para sua prática. Outros contextos, que influenciam decisões do professor, também foram documentados, como o trabalho de Maria, fora da escola, que impacta seu sistema motivacional. Ainda, a dimensão relacional no contexto foi documentada na experiência de Diana, com a ex-professora da turma; e na experiência de Lola, que modula suas escolhas em função do relacionamento com uma colega de trabalho. Uma dimensão contextual não documentada por Mercer (*ibid.*), que influencia o sistema agentivo de Diana, Maria e Lola, se remete ao caráter temporário da pesquisa, o qual promove expansão do senso de agência, pelo processo reflexivo, aumentando a consciência das professoras sobre os recursos agentivos de que dispõem, refletindo em suas autoestimas.

Na dimensão interpessoal, o comportamento dos estudantes, individualmente ou enquanto grupo, pode facilitar ou inibir a agência relacionada ao ensino. A indisciplina, na escola pública, dificulta as ações das professoras e interfere nos rumos do ensino. Na escola particular, a relação de Lola com as alunas com dificuldade é tensa, afetando o clima da sala de aula e modulando suas decisões. Mais importante, essa dimensão revela a agência como evento coconstruído na relação com aprendizes, evidenciando o papel ativo dos mesmos nos rumos do ensino. Outro aspecto da natureza interpessoalmente situada evidencia como o professor utiliza outros significativos como referência, através de comparações sociais, para formar seu próprio senso de agência pessoal (MERCER, 2012), documentado nas experiências de Maria, que pauta seu modo de ensinar e sua postura com os estudantes com base em comparações a outros professores.

Na dimensão temporal, as experiências passadas das professoras alimentam sistemas de ensino e influenciam suas concepções acerca do ensino/aprendizagem. Experiências passadas servem de insumo para experiências atuais e futuras. A temporalidade também se evidencia nas mudanças e adaptações nos rumos do ensino, de acordo com mudanças em outras partes do sistema. Finalmente, atividades são adaptadas ou rejeitadas, em função de contingências situacionais e de interações específicas.

(1.2) Como e até que ponto as professoras são afetadas pelo contexto em que trabalham?

Retomando os três tipos de contexto delineados por Bandura (2008), o ambiente ‘imposto’ é aquele físico e sociocultural que incide sobre nós, independentemente de nossas vontades. A priori, portanto, todo contexto é imposto. No entanto, contextos podem ser ‘selecionados’, dependendo do modo como o interpretamos e agimos sobre ele, ou seja, do modo como aproveitamos suas *affordances*, sendo, possível, desta forma, construir ambientes físicos e sociais que possibilitem exercer maior controle sobre nossas ações e vontades. Ambientes ‘construídos’ expandem nossa liberdade de ação.

Neste estudo, a relação das professoras com seus contextos é de dependência, justificando ações e decisões em relação ao ensino. No processo de seleção de seus

ambientes, elas se apegam aos aspectos debilitantes dos mesmos, ignorando *affordances* disponíveis. Desta forma, criam ambientes limitadores.

Na escola pública, algumas possibilidades são desperdiçadas em função da interpretação que as professoras fazem de seu contexto. Por exemplo, o livro didático, com CD, disponível a todos os alunos, é tomado como ruim e subaproveitado para o ensino. Diana e Maria se apegam ao que seu contexto não oferece, como a falta do aparelho de som ou a impossibilidade de fotocopiar atividades. Mais ainda, possibilidades de mudança são vislumbradas a partir de uma configuração contextual da qual não dispõem, como turmas com número reduzido de alunos e homogeneidade, evidenciando que não faz parte de seus repertórios pedagógicos gerenciar turmas grandes e heterogêneas. Diana e Maria não conseguem pensar em possibilidades de superar as adversidades e, assim, ficam presas ao contexto imposto. Por exemplo, a carência de conhecimento em língua inglesa de grande parte dos alunos é tomada apenas como dificultadora da prática pedagógica e não, simultaneamente, como possibilitadora de outras práticas significativas.

Na escola particular as possibilidades de se desvencilhar do contexto imposto são mais escassas. As professoras precisam adaptar suas ações a exigências que partem de cima para baixo e sobre as quais têm pouco ou nenhum controle. Nessas circunstâncias, certas ações são impossíveis. Ainda assim, elas teriam alguma liberdade para interpretar e reagir a esse ambiente imposto.

Lola, por exemplo, poderia tirar proveito do número reduzido de alunos em sala de aula, estimulando a interação em pares e a colaboração por meio de grupos. Além disso, a proficiência linguística de grande parte da turma também poderia ser aproveitada em favor do ensino e da aprendizagem, com alunos mais proficientes ajudando a professora. Interações na língua inglesa poderiam fazer parte do cotidiano escolar. Mesmo que a oralidade não esteja entre os objetivos do material didático, os alunos poderiam discutir as respostas dos exercícios em língua inglesa, promovendo a interação em pares e a aprendizagem colaborativa. Ademais, alunos com mais proficiência linguística poderiam ser estimulados a auxiliar as alunas com mais dificuldade. Mesmo dentro dos limites do material didático, há possibilidades de variação. A utilização de jogos e atividades lúdicas para rever tópicos gramaticais seria plenamente possível, o que poderia, inclusive, auxiliar as alunas com dificuldade.

Lia, com apenas uma aula por semana e com um ensino focado na preparação do ENEM, dispõe de um rol de possibilidades bem mais restrito. Mesmo assim, poderia tirar proveito da proficiência linguística da turma, interagindo e promovendo interações na língua inglesa. Uma abordagem colaborativa para o ensino, por meio de atividades em grupos, poderia ser uma possibilidade de diversificar as aulas e promover mais oportunidades de aprendizagem. Ao invés de um ensino conduzido essencialmente pela professora, os alunos poderiam trazer questões de vestibular/ENEM para discutir em grupos, ou elaborar questões para os colegas resolverem. Sem esquecer que a leitura pode sempre ser associada ao desenvolvimento da criticidade dos aprendizes.

Em síntese, contexto e suas *affordances* são apenas alguns dos elementos que compõem o sistema agentivo das professoras. Como e onde elas utilizam seus recursos agentivos depende não só das *affordances*, reais e percebidas, em seus contextos específicos, mas também de seus sistemas de crenças, suas motivações, emoções, personalidades, assim como suas habilidades reais e seus conhecimentos pedagógico-metodológicos.

(1.3) Quais as congruências e divergências entre escola pública e particular no que tange a ação docente?

A principal convergência entre escola pública e particular se concentra no ensino oferecido, essencialmente tradicional, com foco no vocabulário e gramática. Apesar das peculiaridades de cada uma das professoras, suas ações e decisões as conduzem a um ensino tradicional, contribuindo para a manutenção do ‘inglês de colégio’, no qual os aprendizes têm pouca participação.

As decisões de ensino são tomadas pelas docentes e os alunos desempenham papel passivo, engajando-se em atividades somente quando são avaliados. Tanto na escola pública, quanto na particular, ensino e aprendizagem de língua inglesa caminham em direções opostas. As professoras traçam objetivos de ensino sem considerar os interesses e as necessidades dos estudantes, os quais, por sua vez, reagem ao que lhes é oferecido, seja pela indisciplina, seja pela apatia. Muitos, suponho, continuam procurando oportunidades significativas de aprendizagem fora da sala de aula, perpetuando a realidade documentada por Paiva (2013b), descrita na contextualização desta pesquisa.

De modo geral, as professoras mantêm práticas de ensino seguras, evitando correr riscos. Ainda assim, na escola pública, é possível perceber vontade, intencionalidade e iniciativa por parte de Diana e Maria. Diana expressa vontade de criar um link na página da escola, experimenta trabalhar com música nos primeiros anos, tenta um jogo com a turma, trabalha a compreensão oral através de atividades de escuta. Maria acredita que será capaz de fazer os alunos se interessarem por inglês, trabalha a oralidade através de exercícios de repetição, diversifica o processo de avaliação. Apesar de um ensino essencialmente tradicional, há alguma experimentação. Diana e Maria acreditam na possibilidade de ensinar para além da habilidade de leitura e gramática, apesar de nem sempre conseguirem direcionar suas ações para esse fim. Diana, por exemplo, não consegue traçar, sozinha, cursos apropriados de ação para executar suas intenções. A crença de Maria a respeito da capacidade dos estudantes supera sua intenção de trabalhar com a compreensão oral por meio de atividades de áudio.

No contexto particular, as professoras estão adaptadas ao contexto em que trabalham e não esboçam vontade em mudá-lo. Lola esboça alguma vontade, como a integração da literatura ao ensino. No entanto, esse interesse, momentâneo, se manifesta devido à participação na pesquisa, mas não se materializa em um plano de ação. De modo geral, seu comportamento agentivo se reverte em benefício próprio, e não ao ensino e à aprendizagem de LI. Lia, por sua vez, escolhe, deliberadamente, manter o *status quo*.

5.1.2. Pergunta de pesquisa 2

A segunda pergunta deste estudo diz respeito às contribuições desta investigação para a categorização de experiências de professores e estudos de Miccoli (2007c, 2010).

Conforme exposto na seção de Metodologia, os dados obtidos neste estudo contribuíram para a expansão e aprimoramento da categorização proposta por Miccoli (ibid.), dando origem ao ‘Marco de Referência para categorização de experiências de professores’. Domínios do ensinar, não contemplados na primeira categorização, emergiram das experiências das participantes, como as categorias de experiências pessoais e futuras – duas dimensões de grande relevância para a compreensão do agir docente em sala de aula. Além disso, os ajustes nas experiências conceituais, principalmente, proporcionaram acesso mais amplo ao emaranhado de crenças que

fundamenta a prática pedagógica. Enfim, o aprimoramento e expansão da categorização, certamente, viabiliza uma noção mais ampliada e profunda das experiências vivenciadas por professores em sala de aula.

Ademais, o Marco de Referência se mostra uma via de acesso à compreensão da complexidade do ensino e da agência do professor. As experiências, separadas apenas para fins de descrição, são, na realidade, imbricadas umas às outras. A análise com foco nas relações entre experiências permite compreender inter-relações e imbricamentos que ajudam a explicar a ação docente, através de uma perspectiva holística que leva em consideração aspectos da vida do professor como um todo.

5.1.3. Pergunta de pesquisa 3

A terceira e última pergunta desta pesquisa trata das implicações das experiências de agência de professores para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. As experiências das professoras deste estudo evidenciam a intrínseca relação entre agência e ensino e atentam para os impactos da agência do professor em outros sistemas, como os sistemas de aprendizagem.

A agência é uma relação de coconstrução e renegociação constante entre o indivíduo e aquilo e aqueles que o cercam, ou seja, o professor não define apenas por si só os rumos do ensino. Além dos estudantes, nessa relação, a instituição desempenha papel central porque o status que se confere à disciplina de língua inglesa afeta a agência. Uma escola que negligencia o inglês, seja pelo número reduzido de aulas, seja por um material didático restrito, dificulta a ação do professor. Por outro lado, uma instituição que valoriza o ensino do idioma e proporciona condições adequadas para seu ensino certamente facilita e incentiva a ação docente. Essa valorização da disciplina, entretanto, extrapola o contexto institucional, abrangendo o contexto extrainstitucional, seja pelas políticas públicas de ensino, seja pelo posicionamento da sociedade de modo geral. Enquanto o ensino de inglês for negligenciado pelas autoridades educacionais e pela sociedade é pouco provável que instituições, públicas e particulares, principalmente, invistam em condições apropriadas para o ensino das línguas estrangeiras.

Por outro lado, condições contextuais favoráveis não são suficientes para garantir um ensino de qualidade. De nada adianta laboratórios, computadores, livros didáticos atualizados, som, vídeo e TV se não se conta com professores bem preparados

e, principalmente, professores que acreditem na possibilidade de se aprender inglês no contexto da escola regular. A formação docente, portanto, também ocupa papel de destaque no sistema agêntivo de futuros professores, por ser a base de sustentação de sistemas de ensino.

As capacidades para agir podem ser restringidas pelo ambiente, mas o professor consciente dos possíveis estados que pode ocupar em seu sistema de ensino tem mais liberdade de ação e de compreender restrições contextuais não apenas como inibitórias, mas, simultaneamente, como propiciadoras de comportamentos inovadores. Mais ainda, professores conscientes de que a ética opera na especificidade da ação local (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 226), podem propiciar oportunidades mais significativas de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, quanto mais consciente de suas possibilidades e potencialidades, mais autônomo será o professor e mais capaz de agir sobre seu ambiente e transformá-lo. E essa consciência precisa ser propiciada e desenvolvida na formação inicial e também na continuada.

Muitas vezes, o professor quer fazer diferente, mas não sabe como. As experiências de Diana corroboram esse fato. Enquanto não contarmos com condições favoráveis para o ensino de inglês nas escolas públicas e privadas, é preciso saber ensinar, apesar das adversidades. O futuro professor tem que sair da graduação consciente de que ensinará inglês para, em média, quarenta alunos, com diferentes níveis de proficiência. Isso é uma condição contextual sobre a qual é preciso saber agir. Por outro lado, se a escola conta com laboratório de informática, livros didáticos de qualidade e data show nas salas – caso de muitas escolas públicas pelo Brasil – é preciso saber fazer uso desses recursos, em benefício do ensino e da aprendizagem.

Mais ainda, é preciso que se discutam crenças de ensino e aprendizagem que contribuem para a manutenção do ‘inglês de colégio’, além de estratégias de interação com estudantes adolescentes e o papel das emoções e da afetividade no ensino. As experiências das professoras deste estudo evidenciam como crenças se perpetuam no cenário escolar. Crenças documentadas por pesquisadores há mais de quinze anos em estudos da área (BARCELOS, 1995; GIMENEZ, 1994; REYNALDI, 1998) se repetem nas experiências das professoras deste estudo, em um ‘remix’ de crenças que continuam fundamentando ações de professores até os dias atuais.

Além disso, os resultados corroboram a intrínseca relação entre emoções, sentimentos e ação docente (COELHO, 2011), apontando para a necessidade de se

discutir o papel da afetividade no ensino. Conforme documentado por Coelho (2011), que investigou a relação entre experiências de ensino, emoções e transformações na educação continuada, transformações são possíveis quando novas emoções se estabelecem, gerando novos domínios de ação.

Nesta perspectiva, formadores de professores são coconstrutores da agência do professor, auxiliando-o no desenvolvimento de suas competências e habilidades autorreguladoras, fazendo-o acreditar em suas potencialidades, de forma que sua gama de opções seja mais ampla, expandindo sua liberdade de ação e possibilitando a concretização de objetivos.

O sistema de agência do professor está conectado a outros sistemas, dentre os quais destacam-se sistemas de aprendizagem. Larsen-freeman & Cameron (2008) e Paiva (2011b; 2013a) atentam para os impactos da ação docente em sistemas de aprendizagem. Mercer (2012) aponta professores como capazes de facilitar ou inibir a agência relacionada à aprendizagem por meio de seus comportamentos e o clima afetivo que engendram em sala de aula. Os resultados de Arruda (2014) indicam que a prática do professor que propicia oportunidades de aprendizagem se destaca dentre as principais experiências relacionadas ao sucesso na aprendizagem de língua estrangeira, sob ponto de vista dos estudantes, além de se destacar como elemento promotor de sucesso na aprendizagem, sob ponto de vista dos professores.

Uma vez que as decisões de professores em relação ao ensino podem trazer implicações para sistemas de aprendizagem, promovendo ou inibindo oportunidades de aprendizagem, a discussão sobre a agência do professor é de fundamental importância. É muito pouco provável que um professor que não tenha consciência de suas próprias possibilidades e potencialidades vislumbre e ofereça novas oportunidades para seus aprendizes; ou seja, é pouco provável que seja capaz de fomentar a agência dos estudantes. Por outro lado, professores conscientes das implicações do ensino, inclusive morais e éticas, podem direcionar seus recursos agentivos para um ensino significativo.

A agência do professor também traz implicações para seu contexto de trabalho, ao qual está intimamente ligada. A ação do professor é influenciada pelo seu ambiente, mas também o influencia. O professor que não questiona seu contexto, apenas 'obedece' e se acomoda, também não o transforma. Por outro lado, quando o professor reage a seu ambiente e, mais ainda, age sobre ele, tirando proveito de suas potencialidades e contornando suas adversidades, constroi um ambiente que lhe possibilita exercer maior

controle sobre suas ações, tornando-se mais autônomo e mais capaz de comportamentos inovadores que possam, por sua vez, transformar seu contexto. Nas palavras de Miccoli (2013, p. 23), “para mudar é preciso confrontar o hábito que concebe a realidade como algo pronto que independe do fazer dos próprios professores”.

5.2. Contribuições do trabalho

Como já mencionado na retomada das perguntas de pesquisa, uma das contribuições deste trabalho é o ‘Marco de Referência para categorização de experiências de professores’. Além das contribuições já delineadas, acredito em seu potencial como ferramenta metodológica para aqueles pesquisadores que tenham como objetivo investigar experiências de ensino.

A discussão da agência do professor sob o viés da complexidade também é uma contribuição importante ao lançar luz sobre um tema ainda pouco discutido no cenário da LA no Brasil. A agência do professor, tomada com um SAC, amplia a compreensão do que subjaz ao agir docente, ilustrando diferentes modos através dos quais a agência é socioculturalmente mediada e traz à tona questões inter-relacionadas ao ensino, como a formação do profissional de Letras, o status da disciplina nas instituições e na sociedade, a relação entre políticas públicas de ensino e a realidade, entre outras. Além disso, o estudo contribui para as discussões sobre agência e complexidade, trazendo evidências empíricas da complexidade inerente à agência.

O trabalho também contribui ao discutir a relação entre contextos de ensino e ação docente. Mais exatamente, ao demonstrar que a interpretação que o professor faz de seu contexto, a qual é mediada pela interconexão de elementos intrapessoais, é de fundamental importância para o exercício da agência e, em última instância, para o ensino. Afinal, é essa interpretação de professores que define os rumos do ensino.

Além dessas contribuições de maior relevância, considero importante ressaltar que a pesquisa buscou insumo teórico em áreas afins – a Antropologia, a Psicologia e a Filosofia – para discutir e circunscrever a agência humana, na tentativa de fornecer subsídios para uma leitura mais profunda e diferenciada do arcabouço teórico predominante na LA.

5.3. Limitações do estudo

Uma limitação dos estudos que tenham como base teórica a complexidade é a necessidade de se delimitar o sistema sob investigação a fim de atender aos objetivos da pesquisa, ainda que reconhecendo, conscientemente, sua interconexão com uma gama maior de sistemas e subsistemas além do escopo do estudo em particular.

5.4. Sugestões para futuras pesquisas

Acredito que pesquisas que façam uso do ‘Marco de Referência de Experiências de Professores’ (MICCOLI, 2014) podem contribuir para a compreensão do desafio que o ensino de língua inglesa representa em escolas públicas e particulares no Brasil. Outras situações de ensino, outros professores, outros contextos podem ampliar ou refinar o Marco de Referência, dando continuidade ao esforço se tentar compreender a ação docente.

Pesquisas que tenham como foco a agência do professor, sob diferentes perspectivas teóricas, podem contribuir enormemente com a disseminação do tema na LA e áreas afins.

Em função da força que as crenças têm de influenciar o sistema agêntico de professores e, conseqüentemente, o ensino, considero importante pesquisas que promovam a ressignificação de experiências e crenças, de modo a fomentar mudanças nos sistemas de ensino. Por isso, considero de extrema importância pesquisas de cunho interventivo, que, mais do que reflexão, possibilitem mudança. Um exemplo é o recente trabalho de Cunha (2014)⁷⁸, que investigou o *coaching* instrucional na formação continuada em serviço de professores de língua inglesa no Brasil. Seus resultados mostram que o *coaching* instrucional contribuiu para que a professora desenvolvesse tanto sua abordagem de ensino quanto seu desempenho linguístico-comunicativo em inglês, além de melhorar sua relação com seus alunos.

Diante da relevância dos elementos intrapessoais para o exercício da agência, considero que pesquisas que aprofundem a compreensão sobre essa dimensão podem contribuir sobremaneira para a compreensão do que subjaz à ação docente e, em última instância, para o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

⁷⁸ CUNHA, A. G. *Coaching instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras*. 2014. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

Também acredito que pesquisas que apresentem possibilidades práticas de fomentar a agência de professores, seja na formação inicial ou continuada, possam contribuir para a mudança do cenário de ensino de língua estrangeira no Brasil. Mais exatamente, é preciso fazer o professor mais consciente de suas possibilidades, assim como de sua responsabilidade moral e ética com o sistema de ensino e, conseqüentemente, sistemas conectados ao sistema de ensino, como sistemas de aprendizagem e a escola.

Acima de tudo, concordo com Miccoli (2010) sobre a necessidade de iniciativas que promovam a troca de experiências entre professores. Como as professoras-participantes revelam, as decisões em relação ao ensino são quase sempre solitárias. Certamente, o compartilhar de experiências de ensino pode auxiliar o professor em suas escolhas, promovendo mais segurança em relação à sua prática.

5.5. Considerações finais

A pesquisa sobre a agência do professor, à luz da complexidade, revelou muito mais que o papel do contexto em restringir ou possibilitar ações. Tendo como unidade de análise a experiência, foi possível documentar a teia de relações que explicam o agir docente em sala de aula, possibilitando, uma análise holística e honesta do que subjaz às decisões e ações dessas professores de inglês em diferentes contextos de ensino.

As ações emergem da interconexão de variados elementos e responsabilizar indivíduos por suas ações e decisões exige desvendar e compreender esse emaranhado de elementos. Por isso, o título da tese foi alterado. Inicialmente, pensamos em ‘Entre o querer e o fazer: agência e experiências de inglês em sala de aula’. Com a evolução da análise dos dados e compreendendo melhor os elementos que medeiam as capacidades das professoras para agir, o título passou a ser ‘*Eu faço o que eu posso: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa na escola pública e particular*’, justamente para focar que as professoras fazem o que podem diante da complexidade que da ação de ensinar. As professoras fazem o que suas capacidades lhes permitem fazer; fazem o que lhe foi ensinado na graduação em Letras. Agem conforme suas crenças as orientam, conforme experiências passadas, ou, ainda, segundo o que o diretor manda, o que o pai quer, para manterem seus empregos. Agem pela emoção, seguem suas intuições, na tentativa de acertar.

Mais do que buscar responsáveis, ‘culpados’, acredito que é preciso buscar saídas. Professores precisam se preocupar mais com o ensino e a aprendizagem e menos com o professor anterior, ou com a direção, ou com o material. É preciso abandonar a ideia de “contexto ideal de ensino” para que possibilidades floresçam. Ainda que não seja tarefa fácil, é preciso substituir o futuro do pretérito pelo futuro do presente na prática pedagógica: ‘Eu faria se eu tivesse...’ tem que ser substituído por ‘Vou fazer apesar de, mesmo que, embora...’.

Enquanto pesquisadora intencionada a me tornar formadora de professores, vejo que pesquisar a agência nos torna mais compreensivos em relação às limitações do outro e mais sensíveis ao que os olhos nem sempre conseguem capturar. Acredito que com essa consciência poderemos formar professores melhores – mais conscientes de suas potencialidades e possibilidades, para que possam fazer a diferença em seus ambientes e promover oportunidades significativas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRADE, A. A. C. *Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular*. Dissertação. Mestrado em Estudos da Linguagem. UFRN, Natal, 2004.
- AHEARN, L. M. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, n.30, p. 109-137, 2001. Disponível em: <<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.30.1.109?journalCode=anthro>> Acesso em: 14/06/2014.
- AHEARN, L. M. Privileging and Affecting Agency. In: MAXWELL, C. & AGGLETON, P. *Privilege, Agency and Affect*. Understanding the Production and Effects of Actions. Palgrave Macmillan, 2013.
- ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- ARAÚJO, N. W. L. *Agenciando a escrita no Ensino Fundamental: estudo do gênero resenha cinematográfica*. 2012. 105 f. Mestrado Acadêmico em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. UFCG, Campina Grande, 2012.
- ARAÚJO DE OLIVEIRA, R. Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 187-203, 2009.
- ARAÚJO DE OLIVEIRA, R. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política de fingimento. In: CÂNDIDO de LIMA, D (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- ARRUDA, C. F. B. *O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada*. Dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, 2008.
- ARRUDA, C. F. B. *É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir no paradigma da eficiência*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, 2014.
- BAKHTIN, M. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin, TX: University of Texas Press.

BAMBIRRA, M. R. A. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009. 249 p.

BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006.

BANDURA, A. Toward an Agentic Theory of the Self. In: MARSH, H.W. ; CRAVEN, R.G., & MCINEREY, D.M. (orgs.). *Self-processes, learning, and enabling human potential*. 2008, pp. 15-49. International advances in self research. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

BARCELOS, A. M. F. *A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *O professor de língua estrangeira e sua formação*. Campinas: Pontes, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O e SILVA, K. A. (orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas* (orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2004.

BELL, J. S. Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. *Tesol Quarterly*, v. 36, n.2, 2002.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, v.36, n. 2, p. 81-109. Disponível em: <<http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/>>. Acesso em: 14/06/2014.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes de bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 28/07/2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em 28/07/2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio. Orientações Complementares aos PCNs: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 28/07/2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2006, vo. 01. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 29/07/2014.

CALDAS, S. de Melo. *Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNB, Brasília, 2008.

CARAZZAI, M. R. P. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and practices*. Dissertação (Mestrado em Letras/ Inglês e Literatura Correspondente). UFSC, Florianópolis, 2002.

CASTRO, G. *Professor submisso, aluno-cliente. Reflexões sobre a docência no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

CAVALCANTE, I. G. *Práticas Subversivas na Escola Pública: resistência e acomodação na agência de alunos dentro e fora da aula de inglês*. 2012. 220f. Mestrado acadêmico em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC. Florianópolis, 2012.

CELANI, M. A. A. *Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas*. In: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.) *A formação de professores de línguas e a transformação social na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 57-67.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

COELHO, H. S. H. *“É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos. UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COELHO, H. S. H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. 2011. 175f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CUSTÓDIO, M. M. C. *Crenças de professores e alunos do ensino médio sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFRGS, Porto Alegre, 2001.

DANTAS, M. N. *Mundos de Letramento e Agência na Formação da Identidade do Seminarista*. 2012. 216f. Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN, Natal, 2012.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1938.

DURANTI, A. Agency in Language. In: DURANTI, A. (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 2004.

FÊLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2005.

FLEISCHER, E. Caos/Complexidade na Interação Humana. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.) *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.73-92.

FRANCO, C. de P. *Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade*. 2013. 201 f. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, 2013.

GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. Cuiabá: *Polifonia*, n. 10, p. 159-175, 2005.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Tese (Doutorado), Lancaster University, Lancaster, Inglaterra, 1994.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In.: CÂNDIDO DE LIMA, D. (org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In.: CÂNDIDO de LIMA, D (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GIMENEZ, T; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.) *A formação de professores de línguas e a transformação social na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia del espíritu*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1991.

JUARRERO, A. *Dynamics in Action: Intentional Behavior as a Complex System*. MIT Press, 1999.

- JUARRERO, A. Dynamics in Action: Intentional Behavior as a Complex System. *Emergence*, v. 2, n. 2, p. 24-57, 2000. Disponível em: <http://intersci.ss.uci.edu/wiki/pub/Juarrero%282000%29Dymcs_Action%28ECO%29.pdf>. Acesso em: 14/06/2014.
- KARLSSON, L. Turning the Kaleidoscope – EFL research as auto/biography. In.: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M.F. (Ed.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. London: Palgrave Macmillan, 2008.
- KENWAY et al. The Libidinal Economy of the Globalising Elite School Market. \ In: MAXWELL, C. & AGGLETON, P. *Privilege, Agency and Affect*. Understanding the Production and Effects of Actions. Palgrave Macmillan, 2013.
- KOCKELMAN, P. Agency: the relation between meaning, power and knowledge. *Current Anthropology*, v. 48, n. 3, 2007.
- KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, v. 8, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/186>>. Acesso em: 14/06/2014.
- LANTOLF, J.P. e THORNE, S.L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press, 2006.
- LANTOLF, J.P. e A. PAVLENKO. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In.: M. Breen (Ed.). *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research*. London: Longman, 2001.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, vol. 18, n. 2, p.141-165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D. e CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no Ensino de Línguas. A Perspectiva das Teorias da Complexidade. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, 28 v. 6, n. 1, 2006, p.27-49.
- LEFFA, V. J. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópico*, vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/leffa_emergentismo.pdf> Acessado em 14/06/2014.
- LIBERALI, F. *Formação crítica de educadores: Questões Fundamentais*. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R. & ZILBER, T. *Narrative Research: Reading, analysis and interpretation*. London: Sage Publications, 1998.
- LIMA, C.V.A. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MALÁTER, L. S. *Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study*. Dissertação. Mestrado em Letras e Literatura Correspondente, UFSC, Florianópolis, 1998.

MATURANA, H. Biologia do conhecer e epistemologia. In: MAGRO, Cristina & PAREDES, Victor. (orgs). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, p.19-124, 2001.

MELLO, D. M. Pesquisa Narrativa: Fenômeno Estudado e Método de Pesquisa. In.: ROMERO, T. R. de S. (org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas: Pontes, 2010.

MERCER, S. The Complexity of Learner Agency. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, vol. 6, n. 2, 2012, p. 41-59. Disponível em: <[file:///C:/Users/USER/Downloads/the-complexity-of-learner-agency%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/the-complexity-of-learner-agency%20(1).pdf)>.

Acesso em: 14/06/2014.

MERCER, S. Understanding Learner Agency as a Complex Dynamic System. *System*, v. 39, n. 4, 2011, p. 427-436.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom*. Unpublished PhD Dissertation. University of Toronto, Canada, 1997.

MICCOLI, L. S. A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences. *Claritas*, v. 6, n. 3, p. 185-204, 2000.

MICCOLI, L. S. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E.A. de M.; OLIVEIRA, P.M.; BENN-IBLER, V. (orgs.). *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALE- UFMG, p. 123-140, 2001.

MICCOLI, L. S. Individual classroom experiences: A socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 61-91, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/7477/6857>>. Acesso em: 14/06/2014.

MICCOLI, L. S. Collective and individual classroom experiences: A deeper view of EFL learning in a Brazilian university. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVel*, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=2>>. Acesso em: 14/06/2014.

MICCOLI, L. S. Tapando Buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.1, p. 129-158, 2006. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/issue/view/14>>. Acesso em: 14/06/2014.

MICCOLI, L. S. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.7, n.1, p. 208-248, 2007a.

MICCOLI, L. S. Por um Novo Tratamento da Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. *Revista Crop*, n.12, p.263-283, 2007b.

MICCOLI, L. S. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, n. 1. p. 47-86, 2007c. Disponível em: < <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/issue/view/11>>. Acesso em: 14/06/2014.

MICCOLI, L. S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 15, n. 1, p. 197-224, 2007d. Disponível em: < <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/issue/view/194>>. Acesso em: 14/06/2014/

MICCOLI, L. S. *Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando e Ouvindo Lições, Histórias e Reflexões*. ACCOOLHER. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008a.

MICCOLI, L. S. Brazilian EFL Teachers' Experiences in Public and Private Schools: different contexts but similar challenges. In: KALAJ, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. *Narratives of Learning and Teaching EFL*. New York: Palgrave McMillan, 2008b, p. 65-79.

MICCOLI, L. *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. *Aproximando Teoria e Prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MICCOLI, L. A evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, L. (org.) *Pesquisa com foco na Experiência: uma teoria em evolução*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MICCOLI, L. S. e LIMA, C.V.A. Experiências em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MIRANDA, M. M. F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MORAES, M. C. A Formação do Educador a Partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set./dez. 2007. Disponível em: < <file:///C:/Users/USER/Downloads/dialogo-1571.pdf>>. Acesso em: 14/06/2014.

MOREIRA, M. L. G. L. *Investigando as inter-relações entre crenças, autonomia e motivação: uma análise de suas implicações no desempenho de aprendizes e instrutores*. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, UFMG, 2000.

- MORIN, E. *Método 01: a natureza da natureza*. Sintra: Europa-América, 1997.
- MORIN, E. *O método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- MORIN, E. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Brasília: Editora Cortez; UNESCO, 2003.
- NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfaces e interfaces. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.61-72.
- NOVAIS, E. L. *Eles não querem nada x O professor não domina a turma: a construção discursiva da (in)disciplina*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- NUÑEZ, R. E. *What brain for God's-eye?* Biological naturalism, ontological objectivism and Searle. *Journal of Consciousness Studies*, v. 2, n. 2, p. 149-166, 1995.
- OCKERMAN, C. *Facilitating and learning at the edge of chaos: expanding the context of experiential education*. AEE INTERNATIONAL CONFERENCE, 1997, Asheville.
- ORTNER, S. B. Resistance and the problem of ethnographic refusal. *Comp. Stud. Soc. Hist*, v. 37, n. 1, p. 173-93, 1995.
- ORTNER, S. B. Power and Projects: reflects on agency. In: ORTNER, S. B. (ed.) *Anthropology and Social Theory: Culture, Power and the Acting Subject*. Durham, NC: Duke University Press, 2006.
- ORTENZI, D. I. B. G. Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Brasil. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 29, p. 121-127, 2007.
- PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em 14/06/2014
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, vol. 9, n.1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em: 14/06/2014.
- PAIVA, V. L. M. O. Caos, Complexidade e Aquisição de Segunda Língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203.

Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acesso em: 14/06/2014

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011a. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acesso em: 14/06/2014.

PAIVA, V. L. M. O. *Affordances* for language learning beyond the classroom. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo. *Beyond the language classroom*. 2011b, p. 59-71. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acesso em: 14/06/2014.

PAIVA, V. L. M. O. Chaos and the complexity of SLA. In: BENSON, P.; COOKER, L. (Eds.) *The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013a. p. 59-74. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acesso em: 14/06/2014

PAIVA, V. L. M. O. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. *Open Journal of Applied Science(OJAppS)*, Vol.3, No.7, 2013b. p. 393-403. November 5, 2. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acesso em: 14/06/2014.

PEREIRA, K. B. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

POLKINGHORNE, D. *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press, 1988.

PORTO, C. & MICCOLI, L. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.

RESENDE, L. A. S. *Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

REYNALDI, M. A. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem*. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos. UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

SADE, L; Complexity and identity reconstruction in second language acquisition: complexidade e reconstrução de identidade na aquisição de segunda língua. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 515-537, 2009.

SANDELOWSKI, M. Telling Stories: narrative approaches in qualitative research. *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship*, v. 23, n. 3, 1991.

SAYÃO, R. E AQUINO, J.G. *Família: modos de usar*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SEVIGNY, M. J. Triangulated inquiry – a methodology for the analyses of classroom interaction. *The School of Art*, Bowling Green State University, 1981.

SILVA, K. A. da; DANIEL, F de G; KANEKO-MARQUES, S. M; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Volume I. São Paulo: Pontes, 2011.

SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

SILVA, K. A. & ARAGÃO, R. C. *Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013.

TELLES, J. A. (org.). *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas*. Dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

VAN LIER, L. From Input to Affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VAN LIER, L. Agency in the Classroom. In: LANTOLF, J.; POEHNER, M. (eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 2008, p. 163-186.

XAVIER, R. P. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1085-1106, 2013.

XAVIER, R. P. & URIO, E. D. W. O professor de inglês e o livro didático. Que relação é essa? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n.1, p. 29-54, Jan./Jun. 2006.

ZILLER, J. A. B. *A intensificação do agenciamento nos games: do jogador ao jogador criador*. 2012. 159f. Doutorado em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, São Paulo, 2012.

ZOLNIER, M. C. A. P. Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral. In: BARCELOS, A. M. F & COELHO, H. S. H. *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. *Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada*. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. Questionário semiestruturado (Entrevista Inicial)

EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

1. Fale sobre você. Descreva como você se vê: sua personalidade, seu jeito de ser, suas concepções, etc.

EXPERIÊNCIAS COM A LÍNGUA INGLESA

1. Conte-me sobre suas experiências mais significativas como estudante de inglês no ensino fundamental.
2. O que você achava do inglês?
3. E as experiências como estudante de inglês no ensino médio?
4. Narre as experiências no curso superior.
5. Por que você optou por cursar Letras?

EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSOR(A) DE INGLÊS

1. Conte-me suas experiências mais significativas como professor de inglês.
2. Fale sobre a escola onde você leciona atualmente.
 - 2.1. Há quanto tempo você trabalha lá?
 - 2.1.1. Como é sua relação com a escola/ com a direção/ com os alunos/ com os pais dos alunos?
3. De que forma você define o seu modo de dar aulas de inglês?
4. O que você mais gosta das suas aulas?
 - 4.1. O que é mais significativo para você?
5. E o que você não gosta?
6. Você mudaria alguma coisa em suas aulas/ no seu modo de dar aulas? Explique.
7. Como você se vê como professor(a)?
 - 7.1. De que forma o que acontece em sala de aula influencia você como pessoa? E como profissional?

APÊNDICE 2. Roteiro para a entrevista semiestruturada a ser realizada com as professoras após as sessões de visionamento

- 1- Quais eram seus objetivos nessa aula?
 - 1.1. Você considera que conseguiu alcançá-los? Comente.
- 2- Você mudaria alguma coisa nessa aula/ em determinada atividade dessa aula?
- 3- De que forma você interpreta suas ações e seu comportamento na aula que você assistiu?
 - 3.1. Por que você acha que agiu assim? Você poderia ter agido de outra forma?
- 4- E o comportamento dos alunos?
- 5- Como você interpreta as relações entre os participantes da aula (professor-aluno, alunos entre si)?
- 6- O que é mais significativo para você nessa gravação?
- 7- Como você se vê nessas aulas?
 - 7.1. Quais os motivos, em sua opinião, para você se ver assim?
- 8- De que forma os eventos mostrados na gravação influenciam você como pessoa e professor?

APÊNDICE 3. Carta Convite aos Professores

Prezado(a) _____,

Como requisito para o desenvolvimento de minha pesquisa de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, gostaria de conduzir um estudo sobre experiências da ação mediada do professor em sala de aula, ou seja, como a ação do professor está atrelada a recursos sociais, culturais, históricos e materiais. Se for de seu consentimento, a coleta de dados será realizada no primeiro semestre de 2012. A pesquisa envolve entrevistas individuais, em horário e local de sua preferência, para que sejam coletadas suas experiências pessoais de ensino e aprendizagem de inglês. Além disso, algumas aulas serão gravadas em vídeo e, a seguir, será realizada uma entrevista individual com cada participante, novamente em horário e local de sua preferência, procurando refletir sobre as situações vivenciadas em sala de aula, a partir das gravações das aulas e anotações da pesquisadora.

Sua colaboração nos ajudará a compreender as experiências de professores de inglês na sala de aula da escola pública e particular. Serão garantidos os seus direitos ao anonimato com relação a todas as informações prestadas. Os resultados de toda coleta de dados ficarão restritos aos objetivos da pesquisa. Você terá acesso aos resultados antes de serem publicados e terá a oportunidade de refletir com a pesquisadora sobre os mesmos, manifestando sua opinião e sugerindo modificações, caso sejam necessárias.

Atenciosamente,

Carolina Vianini Amaral Lima

Doutoranda em Estudos Linguísticos / UFMG

(32) XXXXX

(32) XXXXX

cva_lima@yahoo.com.br

APÊNDICE 4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Professores

Projeto de pesquisa: ENTRE O QUERER E O FAZER: AGÊNCIA E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM SALA DE AULA

Doutoranda: Carolina Vianini Amaral Lima

Concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada acima, estando ciente dos objetivos desse estudo e de que todas as informações prestadas, por meio de entrevistas e gravações em vídeo, serão mantidas no anonimato. Compreendo que posso me retirar do projeto a qualquer momento, se assim o desejar, e que receberei uma cópia dos resultados finais do presente estudo.

Data:

Telefone:

Endereço eletrônico:

Nome do(a) professor(a) colaborador(a): _____

Assinatura: _____

Observações:

APÊNDICE 5. Carta Convite à Direção da Escola

Prezada(o) Diretor(a) da Escola _____,

Como requisito para o desenvolvimento de minha pesquisa do Programa de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, da Universidade Federal de Minas Gerais, estou conduzindo um estudo sobre experiências da ação mediada do professor em sala de aula, ou seja, como a ação do professor está atrelada aos recursos sociais, culturais, históricos e materiais. Solicito sua permissão para coletar dados em algumas aulas de inglês, as quais serão previamente agendadas com o(a) professor(a) que se propôs a colaborar com o estudo. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas, gravações e observações de aulas no primeiro semestre de 2012. Os professores serão entrevistados individualmente, em horário e local de suas preferências, para que sejam coletadas suas experiências pessoais de ensino e aprendizagem de inglês. A seguir, algumas aulas serão gravadas em vídeo e observadas e, tendo como suporte as gravações em vídeo, será realizada uma segunda entrevista individual com cada participante, procurando refletir sobre os pontos levantados durante as observações.

Será reservado aos professores o direito de anonimato em todas as informações prestadas e eles poderão se retirar do projeto a qualquer momento, se assim o desejar. Você e os professores terão acesso aos resultados antes de serem publicados e terão oportunidades de refletir com a pesquisadora sobre os dados, manifestando opiniões ou sugerindo modificações. Agradeço, antecipadamente, sua colaboração e acredito que o desenvolvimento deste trabalho poderá oferecer subsídios para o aprimoramento do ensino e aprendizagem de inglês na escola pública e particular.

Atenciosamente,

Carolina Vianini Amaral Lima

Doutoranda em Estudos Linguísticos/ UFMG
(32) XXXXX
(32) XXXXX
cva_lima@yahoo.com.br

**APÊNDICE 6. Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) para os
Diretores**

Projeto de pesquisa: ENTRE O QUERER E O FAZER: AGÊNCIA E EXPERIÊNCIAS
DE PROFESSORES DE INGLÊS EM SALA DE AULA

Doutoranda: Carolina Vianini Amaral Lima

Concordo que Carolina Vianini Amaral Lima, doutoranda da Universidade Federal de Minas Gerais, colete dados para a pesquisa intitulada acima, nas aulas de inglês dos professores que aceitaram fazer parte da pesquisa. Estou ciente dos objetivos desse estudo e de que todas as informações prestadas pelos professores, por meio de gravações em vídeo e entrevistas, serão mantidas em anonimato. Autorizo a coleta de dados conforme especificado na carta convite.

Diretor(a) da Escola ...

Observações:

APÊNDICE 7. Script dos vídeos

DIANA AULA 1 – DIA 19/03 – SEGUNDA-FEIRA

Aula começa com a supervisora entregando as provas e comentando sobre os resultados ruins. Alunos ouvem apreensivos. Além das notas, a orientadora destaca o descaso em relação à prova (rabiscos, desenhos) e defende a língua inglesa como matéria de mesmo status que as demais; defende a professora. A supervisora solicita que todos traguem a prova assinada pelo responsável no dia seguinte e alerta que caso a indisciplina continue, os alunos ficarão depois da aula com ela. A conversa dura cerca de vinte minutos. A professora inicia a aula entregando as provas, pedindo silêncio e descrição. Começa a correção da prova com os alunos no quadro, revendo as regras do Simple Present. Alguns alunos conversam e a professora pede silêncio, ameaça chamar a supervisora. Depois, vários alunos reclamam de notas erradas. A professora vai até à carteira desses alunos. As reclamações e conversa aumentam e a professora não consegue continuar o feedback. Muita confusão e conversa. Professora pede as provas para os alunos, que reclamam. Professora desiste do feedback conjunto e passa as respostas no quadro para os alunos copiarem. Alguns copiam, outros mantêm os cadernos fechados. Muita conversa. Professora vai até algumas carteiras com o diário para corrigir a nota de alunos. Toca o sinal. Os alunos saem para o intervalo.

DIANA AULA 2- 29/03 – QUINTA-FEIRA

Professora começa a aula pedindo silêncio. Lê algumas palavras/verbos em voz alta e pede aos alunos para repetirem. Depois, dá um tempo para os alunos reverem as palavras do ditado. Começa o ditado: lê em voz alta algumas palavras/verbos, duas vezes, e alunos escrevem em uma folha de papel. Alunos pedem para repetir mais vezes e a professora atende. Alguns alunos brincam com a pronúncia das palavras. Há muita conversa em sala enquanto a professora recolhe os ditados. A professora faz a chamada. Há muita conversa, professora precisa quase gritar para ser ouvida. A professora passa uma lista de verbos no quadro para que os alunos copiem (Infinitive – Past Tense – Past Participle – Translation). Professora para várias vezes para chamar a atenção de alunos. Alunos conversam demais. Professora sai da sala para chamar/conversar com alguém. Alunos ficam mais quietos, apreensivos, mas continuam conversando. Professora finaliza a aula passando a tarefa no quadro.

APÊNDICE 8. Calendário**DIANA - CALENDÁRIO DE OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS**

OBSERVAÇÕES 1 e 2: 19/03 (segunda-feira) e 29/03 (quinta-feira)

ENTREVISTA 1: 02 a 05/04 (a ser marcada na melhor data e hora para a participante)

OBSERVAÇÕES 3 e 4: 09/04 (segunda-feira) e 16/04 (segunda-feira)

ENTREVISTA 2: 23 a 27/04 (a ser marcada na melhor data e hora para a participante).

OBSERVAÇÕES 5, 6 e 7: 26/04 (quinta-feira), 14/05 (segunda-feira) e 28/05 (segunda-feira)

ENTREVISTA 3: 04/06 a 08/06 (a ser marcada na melhor data e hora para a participante).

OBSERVAÇÕES 8 e 9: 04/06 (segunda-feira) e 11/06 (segunda-feira)

ENTREVISTA 4: 18/6 a 22/6 (a ser marcada na melhor data e hora para a participante).

TOTAL DE AULAS OBSERVADAS: 9

TOTAL DE ENTREVISTAS: 4

CAROLINA: (32) XXXXXX

cva_lima@yahoo.com.br

APÊNDICE 9. Atestado de acesso às transcrições

Atesto, para os devidos fins, que recebi todas as transcrições das entrevistas realizadas como parte da pesquisa de doutorado de Carolina Vianini Amaral Lima, da qual sou participante, e tive a oportunidade de ler, manifestar minha opinião, bem como sugerir modificações.

Nome completo da professora

Cidade, _____ de junho de 2012.

\

ANEXO 1

Experiências em Sala de Aula de Estudantes de Inglês (MICCOLI, 2007 d, 2010)

Experiências Diretas	Experiências Indiretas
<p>Experiências Cognitivas</p> <p>Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula</p> <p>Cog. 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas</p> <p>Cog. 3. Experiências de participação e de desempenho</p> <p>Cog. 4. Experiências de aprendizagem</p> <p>Cog. 5. Percepção do ensino</p> <p>Cog. 6. Experiências paralelas às atividades de sala de aula</p> <p>Cog. 7. Estratégias de aprendizagem</p>	<p>Experiências Contextuais</p> <p>Con. 1. Experiências institucionais</p> <p>Com. 2. Experiências extrainstitucionais</p> <p>Con. 3. Experiências relativas à língua estrangeira</p> <p>Con. 4. Experiência do tempo</p> <p>Con. 5. Experiências decorrentes da pesquisa</p>
<p>Experiências Sociais</p> <p>Soc. 1. Interação e relações interpessoais</p> <p>Soc. 2. Tensão nas relações interpessoais</p> <p>Soc. 3. Experiências como estudante</p> <p>Soc. 4. Experiências do professor</p> <p>Soc. 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo</p> <p>Soc. 6. Experiências em turma</p> <p>Soc. 7. Estratégias sociais</p>	<p>Experiências Pessoais</p> <p>Pes. 1. Experiências por nível socioeconômico</p> <p>Pes. 2. Experiências anteriores</p> <p>Pes. 3. Experiências de vida pessoal</p> <p>Pes. 4. Experiências no trabalho e no estudo</p>
<p>Experiências Afetivas</p> <p>Afe. 1. Experiências de sentimentos</p> <p>Afe. 2. Experiências de motivação, interesse e esforço</p> <p>Afe. 3. Experiências de autoestima e atitudes pessoais</p> <p>Afe. 4. Atitudes do professor</p> <p>Afe. 5. Estratégias afetivas</p>	<p>Experiências Conceptuais</p> <p>Cpt. 1. Ensino de inglês</p> <p>Cpt. 2. Aprendizagem de inglês</p> <p>Cpt. 3. Aprendizagem pessoal</p> <p>Cpt. 4. Responsabilidade</p>
<p>Experiências Afetivas</p> <p>Afe. 1. Experiências de sentimentos</p> <p>Afe. 2. Experiências de motivação, interesse e esforço</p> <p>Afe. 3. Experiências de autoestima e atitudes pessoais</p> <p>Afe. 4. Atitudes do professor</p> <p>Afe. 5. Estratégias afetivas</p>	<p>Experiências Futuras</p> <p>Fut. 1. Intenções</p> <p>Fut. 2. Vontades</p> <p>Fut. 3. Necessidades</p> <p>Fut. 4. Desejos</p>